

## 5

### **Os estudantes: motivos para a escolha do curso, percepções sobre a formação, expectativas e projetos profissionais**

Responder a principal indagação deste estudo quanto ao papel que o curso de Pedagogia ocupa na formação de professores para as séries iniciais, em especial, na preparação para ensinar a ler e escrever aos alunos desse nível de escolaridade, no meu entender, tornou necessário, antes, precisar melhor, no conjunto dos estudantes da amostra, quem são os sujeitos que, mais recentemente, participam dessa experiência formativa, nos diferentes contextos pesquisados.

Para isso, conforme o que se apresentou no capítulo 3, a partir das respostas dadas pelos estudantes à primeira parte do questionário e com base nas percepções das professoras formadoras, que emergiram das entrevistas realizadas, busquei traçar um retrato geral desses estudantes.

Dando prosseguimento a esse objetivo, neste capítulo encaminho a apresentação e análise dos dados do questionário tendo como ponto de partida identificar os motivos para a escolha do curso por parte dos estudantes, e a partir daí verificar os significados que atribuem a suas experiências de formação e as suas perspectivas profissionais futuras. Tendo em vista isso, na análise do conjunto dos dados obtidos, busquei estabelecer uma distinção entre os estudantes que, embora não tão detalhada, permitisse explorar nas respostas dadas a essas questões, possíveis especificidades e variações decorrentes dessa diferenciação para então compará-las.

Nessa tentativa de delimitá-los em grupos distintos, por se tratar de um conjunto que guarda características heterogêneas, quanto ao sexo, estado civil, idade, condição socioeconômica, tipo de instituição a que pertence e outras, num primeiro momento, julguei ser possível identificá-los em vários agrupamentos. Posteriormente, no entanto, exatamente por isso, para não ter que desagregar os dados em escalas tão pormenorizadas e assim proceder a análise pretendida, persegui a intenção de identificar, na caracterização geral desse conjunto de estudantes, apenas um traço distintivo que emergiu como uma evidência significativa dentre esses aspectos que os diferenciam.

Nesse movimento, ler e reler os dados do questionário e das entrevistas com as formadoras e dialogar com parte da produção acadêmica sobre a Educação Brasileira, que registra e analisa sob diferentes perspectivas as transformações que, há algumas décadas, vem ocorrendo no contexto do Ensino Superior, constituíram-se como estratégias relevantes para que, aos poucos, um possível plano interpretativo nessa direção fosse sendo, então, delineado.

Desse diálogo ressaltam-se, não só as contribuições que resultam de diferentes estudos relacionados ao movimento de expansão das instituições de Ensino Superior<sup>55</sup> e ao progressivo aumento de ingresso nesse nível de ensino por parte de sujeitos com perfis cada vez mais diferenciados, bem como aquelas decorrentes das pesquisas que, do ponto de vista das trajetórias escolares<sup>56</sup>, buscam identificar indicadores associados à distribuição dos sujeitos pelos diferentes cursos do Ensino Superior.

---

<sup>55</sup> Dados do MEC/Inep/Seec, do Censo das Instituições de Ensino Superior de 2002, mostram que até esse ano o sistema possuía 1.637 instituições. Dessas, 162 (9,9%) são universidades, sendo 43 federais, 31, estaduais, 4 municipais e 84 privadas; 77 (4,7%) são centros universitários, dentre esses apenas 1 é federal e dois são municipais, os outros 74 são privados; 105 (6,4%) são faculdades integradas, constituindo-se de 3 instituições municipais e 102 privadas; 1.240 (75,7%) são faculdades, escolas e institutos, dessas 7 são federais, 25 são estaduais, 48 são municipais, 1.160 são privadas e 53 são centros de educação tecnológica, sendo, nesse caso, 22 federais, 9 estaduais e 22 privados. Predominando, portanto, um conjunto de instituições que prioritariamente desenvolvem atividades relacionadas ao ensino de graduação. Nesse cenário, comparando dados relativos a 1989, notam-se, então, dois importantes movimentos: primeiro, uma grande expansão do setor privado que atua no segmento das universidades (115,4% - o número saltou de 39 para 84 instituições desse tipo) e, segundo, um grande crescimento no número de universidades estaduais (cerca de 88%). Soma-se a isso o fato de algumas instituições federais que se configuravam como faculdades terem se transformado em universidades, além da criação da Universidade Federal do Tocantins (Oliveira et al, 2006, p. 16). Em 2004, segundo dados do Censo da Educação Superior, esse quadro mudou: o crescimento médio do número de instituições, no ano, foi de 8,3% bem inferior aos percentuais observados nos últimos três anos - 17,9%, 17,7% e 13,6%, respectivamente; nos últimos quatro anos vem ocorrendo uma gradual e constante diminuição no ritmo de crescimento do setor privado (Ronca, 2006, p.287)

<sup>56</sup> Segundo Nogueira (2004), estudos sociológicos sobre as trajetórias escolares ocorrem desde a década de 1960, período em que a atenção esteve voltada para abordagens sobre as relações mais amplas entre o sistema escolar e a origem social dos estudantes, com o objetivo de verificar a distribuição das oportunidades escolares na sociedade (Nogueira, 2004, p.135). Na medida em que se propunham a realizar acompanhamentos longitudinais e em grande escala (macroscópico e geralmente quantitativo), esses estudos centravam-se na relação educação/ classes sociais, buscando identificar os fatores responsáveis pelas desigualdades de oportunidades. Dissolvida na variável “categoria socioeconômica” tais análises eximiam-se da observação dos processos “finos” de fabricação/ manutenção das desigualdades. A partir de 1980, com o avanço das pesquisas qualitativas, num processo de reorientação da Sociologia da Educação, comumente definido por um “deslocamento do olhar sociológico”, dentre outros enfoques e objetivos, esses estudos se voltam para as histórias de vida escolar, buscando, entre outros aspectos, perceber a dimensão individual das biografias escolares (NOGUEIRA, 1995, p. 15, 16). Mais recentemente, ainda, observamos o desenvolvimento de pesquisas voltadas para a análise de “trajetórias atípicas, excepcionais, inesperadas”, dando origem ao que a autora denominou de uma “sociologia das trajetórias escolares” (Nogueira, 2004, p.135).

Nessa interlocução, especial importância foi dada às pesquisas que traçam perfis de estudantes procurando compreender os fatores que estão na base do processo decisório de escolha e de ingresso dos mesmos no Ensino Superior, em particular, aquelas que abordaram essa problemática no âmbito dos cursos de Pedagogia.

Nesse processo, fui guiada pela intenção maior de identificar na caracterização geral dos estudantes pesquisados o que se mostrava em sintonia com os achados desses outros estudos ou o que, contrariando imagens ou representações recorrentemente construídas a respeito daqueles que escolhem e ingressam nos cursos de Pedagogia fosse indicativo de uma tendência de mudanças na configuração social dos mesmos.

Considerando o fato de que no diálogo com alguns dos estudos correlatos a essa pesquisa as diferenças de faixa etária entre os estudantes de Pedagogia estariam sendo apontadas como indicadores de possíveis mudanças no perfil desses estudantes e constatada a evidência de que nesse estudo também essa variável constituía-se como um elemento importante na caracterização geral da amostra, tomei esse aspecto como critério para a delimitação dos grupos.

Com base nisso, conforme já indicado no capítulo anterior, estabeleci dois grandes grupos representativos desse universo: **o grupo de estudantes jovens** (19 - 24 anos), correspondente a 56% do total e **o grupo de estudantes com idade acima dessa faixa**, ou seja, entre 25 e 56 anos (44%). Conforme exposto no capítulo anterior, esse segundo grupo pode ser subdividido em dois subgrupos, sendo nesse caso, mais expressiva (28%) a frequência encontrada entre os que têm entre 25 e 30 anos e em menor número (16%) aqueles que se concentram na faixa que vai dos 32 aos 56 anos. Trata-se, assim de assinalar a presença de representantes de, pelo menos, três diferentes gerações que compõem a amostra.

Partindo, portanto, dessa diferenciação, passei a abordar os dados referentes ao campo EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO. Como dito anteriormente, esse campo de investigação constituiu-se de duas partes. A primeira continha oito questões fechadas que pretendeu obter informações quanto aos motivos para a escolha do curso, as representações sobre o curso e perspectivas profissionais futuras, que serão apresentadas e discutidas neste capítulo. A segunda foi composta por seis questões abertas que indagaram sobre as concepções dos estudantes a respeito da Alfabetização e do ensino de Língua

nas séries iniciais, bem como sobre suas representações sobre a docência e sobre a profissão. Aspectos que, em parte, se encontram analisados no Capítulo 5.

Nesse processo, levantei as respostas dos dois grupos às sete questões fechadas que investigaram sobre os motivos para a escolha do curso, suas percepções sobre a experiência formativa e suas opções de atuação após o término do curso.

Desse modo, tendo em vista o entendimento de que embora com perfis diferenciados os estudantes escolheram o mesmo curso e considerando os limites que os dados colhidos através de um questionário<sup>57</sup> impõem ao desenvolvimento de uma interpretação mais aprofundada dos mesmos, no decorrer deste trabalho, tanto quanto possível, fui buscando perceber não só variações nas respostas dadas pelos dois grupos, mas as possíveis implicações disso nos significados que atribuíam a suas experiências de formação.

Como desdobramento, minha atenção esteve voltada também para captar variações quanto a perspectivas de projetos profissionais após a conclusão do curso, visando, particularmente, identificar o surgimento ou não de disposições favoráveis à carreira do magistério por parte desses dois grupos de estudantes.

Noutras palavras, minha intenção maior foi a de buscar explorar e relacionar os dados de tal forma que permitisse, posteriormente, identificar como a experiência formativa estaria contribuindo para uma possível construção de um *habitus* próprio ao campo particular no qual estavam inseridos.

Em meio a esse processo, outro interesse surgiu. Tal interesse está associado às distintas percepções captadas quanto à forma como os estudantes desses dois grupos pareciam se relacionar com o curso ou, melhor dizendo, como pareciam conduzir seu investimento no curso.

Em decorrência disso, e, mais uma vez, em sintonia com as orientações quanto aos cuidados que as limitações que uma interpretação com base em dados

---

<sup>57</sup>Como já informado, a aplicação do questionário, sobretudo no que se refere às questões fechadas, pretendeu por um lado, colher informações para que se pudesse traçar uma caracterização geral dos estudantes da amostra, com fins meramente descritivos apoiada por quantitativos estatísticos que se pudesse obter e por outro identificar percepções sobre a experiência de formação. Nesse sentido, o que aqui se apresenta, deve ser considerado com cautela, uma vez que pela própria natureza do instrumento aplicado, torna-se difícil desenvolver análises que identifiquem variações de atitudes ou comportamentos entre indivíduos ou mesmo subgrupos no interior da amostra pesquisada. O que se fez, a partir de informações estatísticas obtidas, foi uma tentativa de correlacionar os dados, buscando apontar pistas que favorecessem possíveis interpretações sobre os temas em foco.

quantitativos impõe, outra perspectiva de interpretação foi sendo elaborada. Nessa direção, percebi ser possível caracterizá-los em tipos diferenciados, construindo um quadro que pretendeu sintetizar algumas conclusões quanto ao que denominei “ *tipos de relação com o curso* ” , por parte dos estudantes.

Desse modo, com base na diferenciação dos estudantes por faixa etária, a seguir, descrevo e analiso os dados construídos a partir de suas respostas às diferentes questões fechadas do questionário que constituíram o campo EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO, estabelecendo comparações e cruzamentos entre elas.

O capítulo encontra-se organizado em quatro partes.

Na primeira seção apresento e discuto as respostas dos grupos quanto aos motivos para a escolha do curso. Articulado a isso, na segunda seção, descrevo e comento os dados referentes à forma como esses dois grupos de estudantes, sob diferentes aspectos, percebem e se relacionam com a experiência de formação. Na terceira seção, examino as expectativas e perspectivas quanto a seus projetos profissionais futuros.

Encerro o capítulo, apresentando e comentando o quadro interpretativo que sintetiza algumas das conclusões a que foi possível chegar com base nas evidências captadas quanto à forma como esses estudantes - a partir dos significados que atribuem à escolha do curso - percebem, investem e se relacionam com a experiência de formação bem como definem suas perspectivas de atuação após o término do curso.

## **5.1**

### **Por que o curso de Pedagogia e não outro**

Antes de iniciar a apresentação e os comentários relativos a esse aspecto, pensei ser importante trazer algumas considerações que resultam do diálogo com a produção acadêmica que trata sobre o campo do Ensino Superior e que permitem situar e contextualizar de forma mais específica o tema que aqui será abordado.

Do ponto de vista das mudanças ocorridas no campo educacional quanto à maior demanda da população pela elevação do nível escolar, como se sabe, as

mesmas podem ser explicadas se considerarmos as transformações que vêm ocorrendo no campo do trabalho, exigindo o domínio cada vez maior de conhecimentos e competências diversos.

Nessa perspectiva a necessidade de enfrentar o desafio de conseguir empregos mais qualificados, competindo de forma mais equilibrada para inserir-se no estreito mercado de trabalho tem levado, não só, a que uma parcela jovem da população oriunda de camadas menos privilegiadas, como também, aquela de faixa etária mais elevada com trajetória irregular de escolarização, mais recentemente, busquem dar continuidade aos estudos ingressando no Ensino Superior. Noutras palavras, se antes o acesso ao nível superior era restrito aos jovens estudantes da chamada elite (econômica e intelectual), nos dias atuais outros atores sociais com perfis diferenciados entraram em cena e disputam tal espaço.

Articulado a isso, várias iniciativas associadas às políticas de expansão das instituições e aos programas de apoio e ações afirmativas<sup>58</sup> vem sendo desenvolvidas como forma de garantir o acesso e a permanência no sistema de ensino superior brasileiro por parte desses segmentos da população.

Nesse processo de disputa, no entanto, muitos obstáculos ainda precisam ser superados para que de fato se possa considerar resolvidos os problemas que afetam o campo do Ensino Superior no Brasil.

No que se refere, especificamente, ao acesso a esse nível de ensino pela parcela da população jovem (18 a 24 anos), por exemplo, segundo Moehlecke e Catani, (2006, p.52, 53), em que pese o ritmo acelerado de expansão, sobretudo no setor privado, e através da flexibilização dos modelos de curso superior, a situação da educação superior no Brasil, se comparada a vários outros países quanto ao percentual de matrículas em relação à população de 18 a 24 anos, continua extremamente preocupante. Nossa defasagem é constrangedora se comparada à situação de outros países latino-americanos, como Argentina, Venezuela, Uruguai e Costa Rica, que apresentam percentual maior do que 30% nas matrículas, e Peru e Chile, que se aproximam desse patamar.

---

<sup>58</sup> Tais iniciativas correspondem a programas governamentais como o Universidade para Todos (ProUni) que oferece bolsas de estudo em instituições privadas de educação superior a alunos de baixa-renda egressos de escolas públicas, e o Sistema Especial de Reserva de Vagas, que institui reserva de vagas nas instituições públicas federais de educação superior para alunos egressos de escolas públicas, com cotas específicas para negros e indígenas.

Como mostram outras análises sobre isso, após ficar estagnado muito tempo no patamar de 9%, mais recentemente o índice de acesso da população jovem ao Ensino Superior, começou a se mover. Segundo o Censo de Educação Superior referente ao ano de 2006, as matrículas desses jovens (18 a 24 anos) cresceram 1,2 ponto percentual de 2005 para 2006, chegando a 12,1%<sup>59</sup> (o índice era de 10,9 há dois anos e havia sido de 10,4 em 2004). Número que, embora crescente, ainda se mantém distante da meta do Plano Nacional de Educação<sup>60</sup> de chegar a, pelo menos, 30% em 2011.

Sobre isso, conforme recentes matérias divulgadas na imprensa<sup>61</sup>, o atual Ministro da Educação, Fernando Haddad, tem se posicionado reafirmando a preocupação em enfrentar o desafio da universalização do Ensino Médio como uma medida necessária para que esse percentual possa ser atingido. Segundo analisa o ministro, foi um erro imaginar que a expansão do Ensino Superior, que vem ocorrendo nas últimas décadas, bem como a implantação de programas como Universidade para Todos (ProUni) ou ações afirmativas para alunos negros e índios da rede pública em instituições federais e estaduais por si só fortaleceriam o Ensino Médio, à medida que um número cada vez maior desses estudantes visse na escola a porta para o ingresso na Faculdade.

Tal situação, como comumente analisada, parece estar associada, principalmente, ao fato de que muito embora no Brasil, muito recentemente, se

<sup>59</sup> Andrade e Dachs (2007) em estudo no qual analisam o acesso à educação nas diferentes faixas etárias segundo a renda e a raça/cor, a partir de dados da PNAD 2003, chamam atenção para o fato de que se somente cerca de 12% dos jovens de 18 a 24 têm acesso ao ensino superior, torna-se relevante identificar a escolaridade dos jovens que não atingem esse nível de ensino. Nessa direção, apoiados pelos dados evidenciados na PNAD 2003, esses autores informam que 60% deles não possuem os requisitos escolares para o acesso ao ensino superior, pois 34% não concluíram o ensino fundamental e 26% não concluíram o ensino médio. Ou seja, apenas 27% possuem o requisito formal de escolaridade para terem acesso a esse nível de ensino.

<sup>60</sup> De acordo com analistas (Oliveira et al, 2006; Moehlecke e Catani, 2006; Cury, 2007; Ronca, 2007) que se dedicam a discutir o movimento de expansão e as políticas de acesso ao Ensino Superior, a partir da aprovação da Lei nº 9.394, de 20/12/96 (LDB), a naturalização da diversificação das instituições e a ampliação das instituições privadas foram os caminhos apresentados para solucionar um dos graves problemas da educação superior brasileira: o baixo percentual da população de jovens com idade entre 18 e 24 anos, que está matriculado na educação superior e a necessidade de, no mínimo, triplicá-lo em uma década. Nessa conjuntura, o governo tem como marco legal e referencial a LDB (1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 10.172, que estabelece até 2011 a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos.

<sup>61</sup> Fontes: Jornal O Globo em 18/09/2007, matéria “Ensino Médio vive crise aguda” em que o Ministro admite que as políticas para o setor ainda não surtiram efeito; Jornal Folha de São Paulo em 26/03/2008, matéria “Ensino Médio é o elo frágil da educação brasileira”, na qual Fernando Haddad, durante a entrevista feita, reafirma que um dos principais objetivos do Governo Lula para melhorar a realidade do Ensino Médio é “federalizar uma parte” desse nível de ensino, visando atingir perto de 8% a 10% das matrículas.

tenha conseguido atingir um nível praticamente universal de acesso à escola por parte da população dos 7 aos 14 anos, o nível de escolaridade média da população de 15 anos ou mais é de apenas 6,7 anos. O que aponta para a necessidade de se superar a baixa eficiência do sistema educacional brasileiro em produzir concluintes, pois se o acesso é quase universal, é baixo o percentual daqueles que concluem o Ensino Fundamental, sobretudo na idade adequada, havendo, portanto uma população de quase 20% que já poderia cursar o Ensino Médio, mas que ainda permanece retida no nível anterior, sem contar aqueles que evadem.

Quanto ao movimento de mobilização dos sujeitos que conseguem ter acesso ao Ensino Superior, bem como sobre o processo de distribuição dos mesmos pelos diferentes cursos que são oferecidos nesse nível de ensino, pode-se dizer que, em geral, a literatura que trata sobre o tema tem apontado de forma recorrente<sup>62</sup> duas conclusões básicas.

Por um lado, a de que o perfil dos estudantes varia fortemente de acordo com o curso freqüentado. Sendo assim, a distribuição pelos diferentes cursos está estatisticamente relacionada às características sociais, antecedentes escolares, etnia, sexo e idade dos estudantes. Por outro, a idéia de que a escolha do curso superior envolve um importante e complexo processo de auto-seleção no qual, aos sujeitos oriundos de famílias de baixo poder aquisitivo e reduzido capital cultural, comumente, resta a opção de tentar ingressar nos cursos de menor prestígio, evidenciando-se “a forte desigualdade de acesso ao ensino superior e a seletividade fundada na hierarquia dos cursos universitários”, conforme referido por Zago (2006, p.6).

Tal desigualdade, - conforme já analisado por diversos autores, sobretudo no caso daqueles estudantes jovens que apesar das dificuldades apontadas anteriormente conseguem ter acesso a esse nível de ensino, - é construída de forma contínua e durante toda a sua história escolar, estando longe de emprestar ao processo de decisão pelo ensino superior a conotação de uma quase “evidência” ou de um acontecimento natural e inevitável (Zago, 2006, p.7), explicitando, como já tantas vezes tratado por estudos sobre o tema, uma diferença em relação às trajetórias escolares dos estudantes universitários

---

<sup>62</sup> Conforme observado na literatura que analisa o movimento de ingresso no Ensino Superior, como já comentado na nota 2, desde a década de 60, vários estudos já apontavam, a existência de uma estreita correlação entre a origem social dos estudantes e o ramo do ensino superior no qual estavam matriculados.

provenientes das camadas médias intelectualizadas, conforme mostra o estudo realizado por Nogueira (2003).

Desse modo, como analisa Zago (2006), para muitos sujeitos, a busca por “romper com a tradição freqüente no seu meio de origem: uma escolaridade de curta duração” (p.3), muitas vezes, se apresenta restrita a disputa e ao ingresso em cursos de menor prestígio social como as licenciaturas em geral ou o curso de Pedagogia, por exemplo.

Quanto a isso, em artigo no qual analisa o processo decisório de escolha do curso de Pedagogia por dois subgrupos de alunos, um com perfil social e trajetória escolar mais favorável e outro com perfil social e escolar menos favorável, Nogueira (2007) destaca que, em geral, os dados agregados e obtidos pelos estudos sobre o tema têm demonstrado de forma clara e recorrente, as bases sociais desse processo decisório (p.2). Nessa direção, outros estudos que analisam o ingresso e a permanência de muitos jovens nos cursos de Licenciatura, em geral, assinalam que se por um lado os salários do magistério não tem se mostrado atrativo para os jovens que escolhem uma profissão, por outro – diante da indefinição quanto à carreira ou da impossibilidade de acesso aos cursos de maior prestígio (os que apresentam uma maior relação candidato/vaga) pela grande concorrência no vestibular e pelos problemas que o ensino fundamental e médio apresentam, especialmente no sistema público de ensino - a oportunidade de uma rápida inserção no mercado de trabalho pode ser um dos fatores para a escolha da carreira docente, sobretudo quando se trata de jovens das classes menos favorecidas.

Contudo, em que pese o fato de várias pesquisas continuarem reiterando a “homogeneidade da estabilidade dos efeitos socioeconômicos sobre as oportunidades educacionais” (Mello, 2007, p. 2), deixando claro que, de um modo geral, os indivíduos não se distribuem pelos cursos superiores de maneira aleatória - a partir de atributos de caráter idiossincrático -, mas em função de suas características socioeconômicas e acadêmicas e que tais características permanecem atreladas a uma hierarquização dos cursos (Nogueira, 2007, p. 3), resultados de outras pesquisas, em alguns casos, têm servido para relativizar tais conclusões, apontando mesmo a impossibilidade de generalizá-las.

Nesse sentido, segundo Nogueira (2007), apesar dessas conclusões gerais, dada a ampliação do sistema de ensino superior e a diversidade de cursos

oferecidos, entre outros fatores, sabe-se que nem todos os indivíduos que possuem um perfil social e acadêmico favorável candidatam-se aos cursos mais seletivos, de maior prestígio e rentabilidade. Da mesma forma, nem todos aqueles que possuem características desfavoráveis desistem imediatamente de se candidatar aos cursos mais concorridos. Para o autor, embora seja verdade que uma grande maioria antecipa-se à seleção do vestibular e se auto-seleciona, adequando sua ambição as possibilidades objetivamente dadas, uma parcela significativa dos indivíduos muitas vezes consegue obter sucesso nesse processo e outros só desistem de seu sonho depois de repetidos fracassos (p.4).

No que diz respeito a isso, como observa Nogueira (2004), um ponto parece

constituir consenso: o de que a trajetória escolar não é completamente determinada pelo pertencimento a uma classe social e, portanto, de que ela se encontra associada também a outros fatores, como as dinâmicas internas das famílias e as características “pessoais” dos sujeitos, ambas apresentando um certo grau de autonomia em relação ao meio social (p. 135).

Tal relativização ganha outras características também quando levamos em conta que esse processo de distribuição dos sujeitos pelos diferentes cursos superiores, se dá com base em possibilidades de escolha de carreiras profissionais, pela via acadêmica, que se encontram, cada vez mais, ampliadas e diversificadas.

Nesse cenário, como mostram alguns estudos sobre o tema, observa-se um espaço para certas variações de comportamentos que, para além de fatores de origem social, trajetória escolar ou de características pessoais, podem ser atribuídas também a esse alargamento maior no horizonte de escolhas que é oferecido. Verifica-se, assim, que nem sempre os estudantes que pertencem às camadas sociais desfavorecidas<sup>63</sup> só escolhem ou só conseguem ter acesso aos cursos menos concorridos<sup>64</sup>, da mesma forma que nem sempre aqueles que

<sup>63</sup> Casos em que se incluem, entre outros, aqueles a que Nogueira (2004) denomina como “trajetórias atípicas, excepcionais, inesperadas”(p.135).

<sup>64</sup> Do ponto de vista dos estudos sobre as trajetórias escolares, que visam conhecer e analisar as estratégias de escolarização presentes nas diversas classes sociais, pode-se ver, entre outros, Lima e Fernandes (2007), Nogueira (2007), Zago (2006), Portes (2006) Nogueira (2000,2006). Sobre isso, estudo realizado por Sampaio, Limongi e Torres (2000), por exemplo, evidencia a possibilidade de estudantes desfavorecidos socialmente ingressarem em carreiras de alto prestígio e elitização, em cursos oferecidos em instituições públicas, como Medicina, por exemplo. Dados divulgados pelo Informativo Inep (24, 20/1/2004) apresentam resultados semelhantes para o conjunto de instituições que participaram do Exame Nacional de Cursos em 2000 e 2003. (Moehlecke e Catani, 2006, p.53).

possuem condições socioeconômicas e perfil acadêmico privilegiados preferem, escolhem e ingressam sempre nos cursos de maior prestígio e nas universidades públicas.

Quanto a isso, segundo Moehlecke e Catani (2006), se ainda se pode considerar alarmante a permanência da elitização e seletividade social e racial/étnica no acesso ao ensino superior, ao contrário do que o senso comum e até mesmo muitas autoridades têm divulgado, recentes estudos mostram que a composição social e étnica do setor privado é mais elitista que o público. Em seu texto os autores destacam algumas evidências de pesquisas sobre a equidade e heterogeneidade do ensino superior brasileiro que ao compararem alunos do setor público e privado, observaram uma maior presença de estudantes com menor renda e negros no primeiro, contradizendo o mito de o ensino público ser voltado à elite enquanto o privado seria destinado aos pobres (p. 53).

Na mesma direção, em artigo no qual problematiza a tese da “elitização econômica”, Almeida (2006) argumenta que contrapor-se a isso, não significa negar ou desprezar a eventual existência de indivíduos nesse patamar presentes na universidade pública brasileira e, sim, salientar que não se pode generalizar tal condição para o conjunto dos alunos, até mesmo para aqueles que estão em condições socioeconômicas mais favoráveis. Segundo o autor, o argumento é que não se pode pensar o termo elite como substantivo – “a elite” – quando analisamos o perfil dos alunos do ensino superior público brasileiro, a não ser que precisemos historicamente tal fato. Nesse sentido, para o autor, se nos dias atuais a visão de que somente os “filhos da elite econômica” freqüentam a universidade pública não encontra respaldo quando analisamos as evidências empíricas, tampouco podemos afirmar que o espaço universitário no Brasil encontra-se aberto às camadas ditas menos favorecidas, carentes, pobres ou excluídas como atualmente vem se denominando. O grande desafio para os pesquisadores é como pensar os processos educacionais – onde alguns segmentos das “classes médias”, sem dúvida, são privilegiados nas disputas no terreno educacional devido às intensas disparidades de recursos materiais e simbólicos existentes entre os grupos sociais brasileiros – sem cair numa discussão inadequada, da elitização econômica como único eixo explicativo dos que freqüentam o ensino superior (p. 13,14)

Quadro que torna plausível supor estar existindo uma tendência de maior permeabilidade não só na distribuição dos sujeitos pelos diferentes tipos de instituição que constituem o sistema de Ensino Superior, como também que essa permeabilidade não se restringe a determinados cursos ou carreiras, mas que pode estar ocorrendo em todos os cursos oferecidos nesse campo sejam eles mais prestigiosos ou menos seletivos.

De todo modo, a despeito de se concordar ou não com o fato de que as explicações para a distribuição dos sujeitos pelos diferentes cursos do ensino superior, embora estatisticamente comprovadas, estejam ou não exclusivamente associadas a fatores de base social e cultural, importa destacar que, em última instância, o que os estudos têm apontado de forma também recorrente é a existência de uma pluralidade de perfis que compõem o retrato daqueles que mais recentemente participam desse processo de disputa e ingressam nesse nível de ensino.

Assim, num contexto de maior demanda da população pela elevação do nível escolar, tal qual constatado na amostra de estudantes que participaram dessa pesquisa, podemos encontrar no contexto do Ensino Superior hoje, além de jovens oriundos de camadas sociais favorecidas, tanto estudantes jovens pertencentes às camadas sociais mais baixas, quanto aqueles estudantes mais velhos, que após interromperem suas trajetórias escolares, retomam o estudo em busca de novas oportunidades no mercado de trabalho.

Quanto a isso, no que se refere, especificamente, ao perfil dos estudantes que ingressam nos cursos de Pedagogia, por exemplo, em consonância com outros estudos, alguns traços que parecem apontar uma possível tendência de mudanças na caracterização dos mesmos puderam ser observados nos resultados obtidos na amostra pesquisada.

Um primeiro aspecto a destacar diz respeito à evidência de que não há predominância da presença de estudantes pertencentes às camadas sociais que na sua origem não teriam condições socioculturais e econômicas favorecedoras de acesso a cursos de maior prestígio no ensino superior, restando-lhes a opção de ingressar naqueles menos concorridos. Contrariando essa recorrente constatação, a partir das informações colhidas no questionário, conforme já comentado no capítulo anterior, o que se verificou foi a presença de estudantes com perfis

socioeconômicos diferenciados, incluído aí uma maioria oriunda de diferentes segmentos das camadas médias.

No entanto, em que pese o fato de os resultados não confirmarem o pertencimento da totalidade desses estudantes a uma camada social de origem, condição socioeconômica e capital cultural menos elevados, mais do que lançar suspeitas sobre a constatação de que as chances de ingresso no Ensino Superior por sujeitos oriundos das camadas menos privilegiadas estariam restritas aos cursos considerados de menor prestígio, no caso desse estudo, parece pertinente afirmar que ao menos para uma parcela de estudantes que participaram da amostra isso não se confirma. O que, se não serve para problematizar o entendimento generalizado sobre a estreita relação entre o status socioeconômico e a distribuição dos alunos pelos diferentes cursos superiores, ao menos pode servir para sinalizar uma tendência de mudanças na configuração social daqueles que, mais recentemente ingressam nesse curso.

Como já comentado, outro aspecto que pode ser apontado como um traço diferente daquele que comumente vem caracterizando o perfil dos estudantes de Pedagogia, conforme verificado na amostra pesquisada, refere-se à significativa presença de estudantes que se incluem em diferentes faixas etárias, embora os resultados apontem para uma predominância de estudantes mais jovens.

Tal resultado, a meu ver, surpreende uma vez que permanece sendo recorrente a idéia de que a carreira do magistério ainda enfrenta um processo progressivo de perda de prestígio e status social, sobretudo, entre os mais jovens que, em geral, rejeitam a carreira em razão da baixa remuneração e ausência de perspectivas futuras, buscando outras opções profissionais. Acrescente-se a isso o fato de se observar que dentre os 56 estudantes jovens que participaram da amostra, apenas (17) 30% possuem renda familiar de até 5 salários mínimos, estando os 39 (70%) restantes, distribuídos nas faixas de renda entre 5 e 10 s.m., 10 a 20 s.m. e acima de 20 s.m.

No que se refere a especificamente a evidência encontrada quanto a maior presença de jovens no curso, destaca-se que tais resultados encontram-se em sintonia, por exemplo, com os achados da já referida pesquisa sobre estudantes de Pedagogia da UFPA, desenvolvida por Sonia Bertolo. Nesse estudo, conforme descreve a autora, verificou-se que, pelo menos, 46% de estudantes tinham idade entre 21 e 24 anos. Outros 22% estavam na faixa entre 25 e 30 anos. Somente 8%

possuíam mais de 31 anos e menos de 40. Já os com mais de 40 anos eram a minoria, correspondendo a apenas 3%. O que levou a pesquisadora a intuir que "o curso está mais jovem (...) pois, há uma década essa faixa etária era maior".

Em outra pesquisa realizada por Ducatti-Silva (2005)<sup>65</sup> com alunos do curso de Pedagogia, de uma universidade paulista, tais dados também se confirmam, uma vez que dentre os 5 grupos de 20 alunos (100) das cinco instituições pesquisadas, 81% encontravam-se concentrados na faixa entre 20 a 29 anos, 16% entre 30 e 39 anos e apenas 3% entre os 40 e 49 anos.

A tentativa de entender os motivos que poderiam justificar o que parece ser uma nova realidade constatada por este estudo e pelas pesquisas acima referidas de que o curso de Pedagogia “está mais jovem” diferenciando-se da realidade de uma década atrás, levou-me a pensar se isso teria relação com o inexpressivo número de estudantes egressas de cursos de Magistério de nível Médio encontrado na amostra. Dado que, a meu ver, também pode ser tomado como fator indicativo de uma tendência de mudanças na caracterização do perfil de estudantes que mais recentemente ingressam no curso de Pedagogia.

Constatação, igualmente, revelada na pesquisa que traça o perfil de estudantes de pedagogia da UFSC<sup>66</sup>. Segundo esse estudo, a maioria dos estudantes que optou por fazer Pedagogia nessa universidade não cursou Magistério, o que, para os pesquisadores que realizaram o estudo, revela uma grande diferença em relação à faixa etária das ingressantes de anos anteriores.

A tarefa de analisar esse tema pode ser encaminhada a partir do entendimento sobre o modo como muitos professores com formação em magistério de nível Médio, que já atuavam profissionalmente, vinham respondendo a demanda potencializada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB- 9.394/96) que exigiu a formação superior para professores. Como se sabe, tal entendimento levou muitos professores formados no antigo curso Normal ou em cursos Médio de magistério e que já atuavam na Educação Infantil ou nas séries iniciais do Ensino Fundamental a ingressarem nos

---

<sup>65</sup> *A formação no curso de pedagogia para o ensino de ciências nas séries iniciais*, dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Campus de Marília, por Kelly Cristina Ducatti-Silva, 2005. Acesso em março de 2008. Disponível em <http://www.biblioteca.unesp.br/bibliotecadigital/document/?down=3306>.

<sup>66</sup> Cf artigo *Fala pedagogia: um estudo sobre o perfil acadêmico dos estudantes e suas opiniões sobre este curso da UFSC*. Silvia Zanatta Da Ros, Daniela E. Monteiro Will, Roseli Zen Cerny e Vera Lúcia Bazzo. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/24/T0829286813401.doc>.

cursos de Pedagogia, buscando dar continuidade a formação profissional e garantir melhorias nos níveis salariais estabelecidas pelos planos de carreira, dos sistemas públicos de ensino. Nesse cenário, é possível supor que a composição etária dos estudantes dos cursos de Pedagogia fosse diferente.

Considerando-se a idade esperada para a formação superior entre 18 e 24 anos e levando-se em conta que essas alunas-professoras, em muitos casos, já atuavam no magistério, tendo levado alguns anos entre a conclusão do Ensino Médio e o ingresso no Ensino Superior, cabe pensar que a maior parte delas constituía um grupo com idade mais elevada, emprestando assim uma configuração diferenciada a que se verificou na amostra pesquisada, na qual se encontrou apenas 11 estudantes nessa condição. Nesse caso, 6 estudantes com idade entre 19-24 anos e apenas 5 com idade acima desta faixa etária.

Contudo, se tais evidências apontam para um movimento tendencial de esvaziamento do curso<sup>67</sup> por parte desses estudantes mais velhos, cujo processo decisório em relação à escolha e ingresso na universidade, muito certamente teria por base um conjunto de fatores relacionados a possibilidades objetivamente dadas, como, por exemplo, a necessidade de dar continuidade a formação<sup>68</sup> e pensando no conjunto de estudantes da amostra pesquisada, que apesar disso, ainda assim, se caracteriza pela presença de sujeitos que se incluem numa faixa de idade mais elevada, quais seriam os fatores que teriam influenciado esse contingente de estudantes a escolherem o curso? De igual forma, que determinantes conduziram os estudantes mais jovens a realizarem essa escolha<sup>69</sup>?

---

<sup>67</sup> No caso específico do município do Rio de Janeiro, é possível supor que esse esvaziamento esteja ocorrendo em decorrência do igual movimento de esvaziamento que vem se dando nos cursos de formação de magistério em nível Médio e também porque quase a totalidade de professores das séries iniciais que já atuam no sistema público municipal possui formação em nível superior.

<sup>68</sup> Em estudo sobre o projeto de vida profissional de alunos universitários do curso de Pedagogia de duas diferentes instituições de ensino superior particulares, situadas no interior do Estado de São Paulo, Oliveira (2001), encontrou uma maioria de graduandos já professoras. Ao levantar os motivos para a escolha do curso por parte dessas alunas-professoras, como esperado, a autora destaca as seguintes constatações: em geral, as mesmas optaram pelo curso mais pelas necessidades de seu campo de atuação profissional do que por motivações pessoais; seu projeto de vida profissional está ligado a busca de estabilidade econômica e ao aprimoramento de sua qualificação; suas expectativas quanto a formação acadêmica, convergem para a sua capacitação, visando a ascensão profissional e a realização de suas metas.

<sup>69</sup> Levando-se em conta que os 56 estudantes jovens da amostra seriam uma parcela representativa do percentual de jovens que consegue ingressar no Ensino Superior, pode-se indagar os motivos que os levaram a optar por esse curso. Questão que, talvez possa ser explicada trazendo como destaque condições relacionadas às características pessoais bem como a aspectos socioeconômicos que definem as escolhas, como se verá mais adiante.

Para responder a essas indagações, evidentemente, seria necessário que os instrumentos utilizados para a coleta de dados contemplassem questões mais direcionadas a esse objetivo, possibilitando perceber, em que medida, não só os fatores associados às condições socioeconômicas, bem como as trajetórias individuais, valores, percepções interferiram na maneira como esses estudantes com características pessoais diferenciadas conduziram esse processo de escolha. Noutras palavras, de fato, para compreender mais amplamente como isso ocorre, seria preciso tentar reconstruir, de modo particular, as diferentes formas de socialização desses estudantes que, muito possivelmente, deram origem a suas disposições e, numa certa medida, guiaram suas escolhas.

Mas, se tais perspectivas de análise extrapolam os objetivos deste estudo, em face da constatação evidenciada de que os estudantes da amostra apresentam perfis diferenciados muito embora sejam todos estudantes do curso de Pedagogia, na próxima seção dedico-me a apresentar os resultados levantados quanto aos motivos que apresentam para o ingresso no curso. O que, a meu ver, se não permite responder as questões acima, em algum nível, pelo menos, serve para apontar pistas que possibilitam inferir porque eles teriam escolhido esse curso e não outro.

### **5.1.1 Motivos para a escolha do curso**

Como já informado, a amostra pesquisada contou com a participação de 101 estudantes. Porém, na delimitação desse total pelos dois grupos por faixa etária que serviram de base para a comparação das respostas às questões que aqui serão apresentadas, foram considerados 100 estudantes, uma vez que 1 deixou de informar a idade.

A partir daí busquei identificar como o quantitativo de estudantes que compõe esses dois grupos se distribuía pelas cinco instituições pesquisadas, tomando como referência também a variável sexo, conforme mostram as tabelas abaixo.

Tabela 8- Distribuição do grupo de estudantes jovens por Instituição, segundo o sexo e a faixa etária

Instituições	Sexo feminino 19-24 anos	Sexo masculino 19-24 anos	TOTAL
PUC	12	-	12
UNESA	8	-	8
UNIRIO	19	1	20
UFRJ	7	-	7
UERJ	9	-	9
TOTAL	55	1	56

Tabela 9- Distribuição do grupo de estudantes mais velhos por Instituição, segundo o sexo e a faixa etária

Instituições	Sexo feminino 25-30 anos	Sexo feminino 32-56 anos	Sexo masculino 25-30 anos	Sexo masculino 32-56 anos	TOTAL
PUC	4	2	-	1	7
UNESA	6	4	1	-	11
UNIRIO	3	1	-	-	4
UFRJ	7	4	1	-	12
UERJ	6	1	2	1	10
TOTAL	26	12	4	2	44

Considerada essa distribuição, dei início ao levantamento das respostas informadas pelos estudantes dos dois grupos quanto aos motivos para a escolha do curso.

Como pode ser verificado na Tabela 10, no que se refere ao grupo composto pelos 56 estudantes jovens, observa-se a predominância da opção “identificação com o curso” (38%) como principal motivo para cursar Pedagogia. Dois outros motivos apontados por um quantitativo menor de estudantes, que se distanciam desse primeiro, apresentando uma pequena diferença percentual entre si referem-se aos motivos dissonantes “opção pela carreira do magistério”(17,8%) e “indefinição quanto à carreira profissional” (16%).

A partir daí, verifica-se a ocorrência de outro conjunto de motivos constituído pelas opções “continuidade de formação no magistério” (10,6%) - informada pelas 6 estudantes jovens egressas de cursos de formação do

magistério de nível Médio-, seguidos por “menor relação candidato/vaga” (9%) e “maior possibilidade de emprego” (7,2%), que em termos percentuais também se apresentam distantes dos três primeiros motivos alegados e, da mesma forma, evidenciam freqüência mais concentrada e aproximada entre si.

Por último, registra-se ainda, em freqüência significativamente menor que corresponde a 1,8% do total de estudantes jovens (apenas 1 estudante), a indicação do motivo “obtenção de um diploma do Ensino Superior”.

Tabela 10 – Motivos para a escolha do curso, segundo o grupo de estudantes jovens (19 - 24 anos)

Principais motivos para cursar Pedagogia	INSTITUIÇÕES					TOTAL	
	PUC	UNESA	UNIRIO	UFRJ	UERJ	Nº	%
Identificação com o curso	6	1	6	4	4	21	38
Opção pela carreira do magistério	3	2	3	1	1	10	17,8
Indefinição quanto à carreira profissional	2	1	4	2	-	9	16
Continuidade à formação no magistério	1	2	1	-	2	6	10,6
Menor relação candidato/vaga	-	1	3	-	1	5	9
Maior possibilidade de emprego	-	1	2	-	1	4	7,2
Obter um diploma de Curso Superior	-	-	1	-	-	1	1,8
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	<b>8</b>	<b>20</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>56</b>	<b>100</b>

Quanto ao grupo constituído pelos 44 estudantes mais velhos, de forma igual, embora proporcionalmente em percentual muito mais elevado, observa-se que o principal motivo informado por 61,4% foi “identificação com o curso” .

Com uma freqüência bem menor e indicando uma aproximação com o resultado obtido no grupo de estudantes jovens, verifica-se que a opção “continuidade de formação no magistério” (11,4%), aparece como um segundo motivo apontado pelos mais velhos.

Em escala decrescente, com freqüências similares, porém mais reduzidas, ocorrem as indicações correspondentes aos motivos “opção pela carreira do magistério” “maior possibilidade de emprego”; “indefinição quanto à carreira profissional”(6,8%); havendo, ainda, a ocorrência de duas indicações de estudantes (4,4%) que informam terem escolhido o curso apenas para “ obter um diploma do Ensino Superior” e, finalmente, apenas uma indicação (2,2%) para o motivo “ menor relação candidato/vaga”, conforme se observa na tabela a seguir.

Tabela 11 – Motivos para a escolha do curso, segundo o grupo de estudantes mais velhos

Principais motivos para cursar Pedagogia	INSTITUIÇÕES					TOTAL	
	PUC	UNESA	UNIRIO	UFRJ	UERJ	Nº	%
Identificação com o curso	5	7	2	10	3	27	61,4
Continuidade à formação no magistério	1	3	1	-	-	5	11,4
Opção pela carreira do magistério	-	-	-	-	3	3	6,8
Maior possibilidade de emprego	-	-	-	1	2	3	6,8
Indefinição quanto à carreira profissional	-	-	1	1	1	3	6,8
Obter um diploma de Curso Superior	-	1	-	-	1	2	4,4
Menor relação candidato/vaga.	1	-	-	-	-	1	2,2
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>11</b>	<b>4</b>	<b>12</b>	<b>10</b>	<b>44</b>	<b>100</b>

Ao se comparar os resultados obtidos nos dois grupos, conforme indicados nas tabelas acima, constata-se uma diferenciação entre os mesmos em relação aos percentuais evidenciados em cada uma das opções, configurando-se também uma diferença de hierarquia entre elas.

Nesse sentido, no que se refere aos motivos de escolha que correspondem às opções dar “continuidade à formação no magistério” (10,6% e 11,4%) e “maior possibilidade de emprego”(7,2% e 6,8%), pode-se dizer que, proporcionalmente, existe uma pequena diferença entre os percentuais obtidos nas respostas dadas pelos dois grupos. Contudo, quanto às demais se verifica que as frequências reveladas mostram variações que constituem uma dispersão maior entre os motivos informados pelo grupo dos estudantes jovens e o dos mais velhos.

Quanto ao motivo “identificação com o curso”, apesar de se observar que para ambos os grupos o mesmo se revele como o mais indicado, quando se comparam os percentuais obtidos, verifica-se que, proporcionalmente, no grupo dos estudantes com idade mais elevada esse motivo foi significativamente predominante. Nesse caso, comparativamente, portanto, ao contrário do que ocorre no grupo dos estudantes mais velhos, no qual se observou que 61,4% informam que o principal motivo para cursar Pedagogia foi a “identificação com o curso”, hegemonicamente para 62% dos estudantes jovens essa escolha se explica e se distribui pelas demais opções correspondentes.

Nesse sentido, no que diz respeito às demais opções que expressam como motivos para a escolha do curso ter “interesse pela carreira do magistério”, estar “indefinido quanto à carreira profissional” e considerar a “maior oferta de vagas”, constata-se que, em termos percentuais, entre os dois grupos, no grupo dos mais jovens há um número bem maior de estudantes que informou ter optado por fazer Pedagogia por essas razões, enquanto no grupo dos mais velhos essa diferença para mais se evidencia apenas quanto ao motivo “obtenção de um diploma do Ensino Superior”.

Considerando isso, conforme mostra a Tabela 12, quando se agregam os dados relativos às opções indicadas pelos dois grupos, obtém-se, assim, que para 48% dos estudantes a principal razão para realizar essa escolha se mantém e se explica pelo motivo “identificação com o curso”.

A partir daí, percentuais bem menores distribuem-se pelos demais motivos “opção pela carreira do magistério” (13%); “indefinição quanto à carreira profissional” (12%); “dar continuidade a carreira do magistério” (11%); “maior possibilidade de emprego” (7%); “menor relação candidato/vaga” (6%) e ainda 3% relativos à “obtenção de um diploma de Curso Superior”.

**Tabela 12- Motivos para a escolha do curso, segundo os estudantes jovens e os estudantes mais velhos**

Principais motivos para cursar Pedagogia	Estudantes jovens Nº	Estudantes mais velhos Nº	Total	
			Nº	%
Identificação com o curso	21	27	48	48
Opção pela carreira do magistério	10	3	13	13
Indefinição quanto à carreira profissional	9	3	12	12
Continuidade à formação no magistério	6	5	11	11
Maior possibilidade de emprego	4	3	7	7
Menor relação candidato/vaga	5	1	6	6
Obter um diploma de Curso Superior	1	2	3	3
<b>TOTAL</b>	<b>56</b>	<b>44</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Mesmo considerando os limites impostos pelo instrumento utilizado na coleta de dados que inviabiliza uma análise mais fina e mais detalhada sobre os fatores que influenciaram as escolhas dos estudantes pelo curso, restando apenas apontar variações com base nos dados levantados, penso que outras considerações

a esse respeito poderiam ser feitas. Com base nisso, busquei identificar nas entrevistas com as professoras seus pontos de vista sobre essa questão.

No que diz respeito às referências feitas pelas formadoras quanto às razões que têm motivado os estudantes a escolherem o curso de Pedagogia, em todos os registros observados percebe-se a evidência constatada por elas de que os fatores determinantes dessa escolha são diversos, não havendo a predominância de uma opção claramente definida pelo curso ou pela docência, muito embora, ao término do curso, em muitos casos, esse quadro se modifique:

Como resume uma das professoras entrevistadas:

*(...) pelo que eu observo, pelo que existe de dado sobre isso, você tem aquele aluno que busca fazer pedagogia porque acha que é mais fácil, entrar no mercado de trabalho, outros que vem em busca de um curso para ter nível superior e ver o que acontece, e nesses caso ou desistem, ou então se encantam e continuam. Você tem aquele aluno que está fazendo pedagogia, porque foi a segunda ou terceira opção, tentou para isso, aquilo, geralmente psicologia, aí não passou e foi para pedagogia...então uma parcela desses também se encanta e continua...Você tem aquele que vem, e que já está no mercado de trabalho e que pensa que, de repente, esse é um curso que ele acha fácil... Também tem uns que nem estão trabalhando, mas acham que é um curso mais fácil para entrar...e você tem aquele que está fazendo porque gosta e acredita, ou porque já é professor, muitos que já são professores da rede e querem continuar, ou então aqueles que querem entrar na carreira do magistério. E no final, pelo que a gente observa aqui, a maioria segue para a docência...*

Reafirmando isso, segundo o que declara outra formadora:

*(...) se a gente fizer a média das notas do vestibular, a gente vê que a do curso de pedagogia foi a mais baixa... Então nisso a opção por vir a fazer o curso, já seria, para muitos, a possibilidade de entrada no ensino superior. Inclusive, alguns migram, fazem aqui de porta de entrada... Quando eu entrei em 2005 muitos disseram : eu não vou fazer pedagogia, deus me livre! Outros disseram: pedagogia era o que era possível passar, porque meu sonho mesmo era medicina, um outro curso. Mas, evidentemente, aqueles que permanecem eles vão, ..uma grande parcela, vai descobrindo a possibilidade desse universo que é ser professor.*

Para outras formadoras a escolha do curso por parte dos estudantes, parece estar associada a outros interesses ou determinantes, tendo em vista outras possibilidades de atuação que o curso oferece:

*(...) tanto os da manhã quanto os da noite , na maioria deles, eu não vejo uma disposição para exercer o magistério. Talvez eles acreditem um pouco nessa possibilidade de trabalhar em empresa, ONGS, ou enfim...em outros campos...Ah! a vida acadêmica, eu acho que procuram bastante, estão sempre*

*procurando iniciação científica, chances, especialmente no turno da manhã, eles estão sempre procurando os núcleos, as pesquisas que estão circulando na universidade para se inserir, então, eu tenho visto grande disposição também para pesquisa, porque eles querem possibilidades para além da docência...E que talvez esse curso de Pedagogia seja uma coisa meio que de interstício mesmo para alguma coisa que eles pretendem fazer no futuro...tomara que seja...*

*(...) nessa disciplina de sétimo, oitavo período, muitos já entraram sem querer ser professor, mas acabam gostando... é a escolha feita dentro da não escolha...como já disse a **Bel**<sup>70</sup>. E também há a Pós. Aqui, em determinados momentos da nossa história a Pós é igual ou maior do que a graduação, o que tem que ver com o impacto desse contexto em que eles estão inseridos, mas, com certeza, também, com o mercado, não só pelos planos de carreira, mas também pelo acesso a outro níveis...*

Mas, em que pese o fato de tais evidências reveladas pelas formadoras expressarem processos de escolha pouco promissores a uma disposição para a docência, como já mencionado, isso parece não se confirmar em todos os casos.

Como exemplo destaca-se o depoimento de uma formadora que diz encontrar entre muitas de suas estudantes aquelas que justificam a escolha a partir de uma predisposição pela carreira com base no interesse e no gosto por trabalhar com crianças. Interesse que, muito embora, segundo a professora, não apareça justificado como uma “vocação” deixa implícita a idéia de que essas estudantes parecem compreender esse processo de escolha como algo que ocorreu naturalmente, uma vez que, sempre gostaram muito de criança:

*(...) na educação infantil tem uma coisa assim que elas entram, às vezes, muito com essa idéia de que sempre gostaram de criança, amam criança e vieram fazer educação infantil. Então tem uma coisa assim do encantamento, que elas não sabem explicar e o interessante de observar é que mesmo quem queria muito acaba é adorando, chega no estágio e adora....*

Na tentativa de ampliar a leitura quanto a esses dados, busquei considerá-los, também, tomando por base algumas perspectivas de análise que se apóiam em informações contextuais relativas ao movimento de ingresso no Ensino Superior,

<sup>70</sup> A referência feita por essa formadora diz respeito à pesquisa intitulada *A polissemia do magistério- entre mitos e história* realizada pela professora Isabel Lelis em seu doutorado (1996), na qual a partir da análise das trajetórias de treze professoras primárias que atuavam em escolas públicas e particulares localizadas na cidade do Rio de Janeiro, essa pesquisadora constatou que muito embora algumas tenham se inserido na carreira docente a partir de uma não escolha pessoal, tal disposição foi sendo modificada, no curso do tempo, em meio ao envolvimento com a profissão, o que significou um encontro com a carreira, transformando-se numa escolha feita e assumida de forma consciente e comprometida.

relacionando isso a variáveis evidenciadas no perfil desses estudantes e as razões para a escolha do curso informadas por eles.

Nessa direção, uma possível compreensão sobre os motivos “indefinição quanto à carreira profissional” e “ maior oferta de vagas” terem sido indicadas com maior frequência entre os estudantes jovens, talvez possa ser buscada quando se considera a própria condição juvenil em que esses estudantes se encontram. Geralmente caracterizada como um período carregado de dúvidas e indefinições, tal condição, como se sabe, define-se também como um momento em que, diante de fatores que resultam de pressões sociais e familiares, os jovens são impulsionados a tomar decisões quanto a projetos de vida, sobretudo, quando estes se referem à escolha de uma profissão com vistas a inserção no mercado de trabalho.

Nesses termos pode-se levantar a hipótese de que por parte desses jovens a perspectiva de realização de um curso superior, entre a dúvida, a incerteza e as dificuldades impostas por uma concorrência maior, acaba por se definir com base num processo de escolha que toma como critério muito mais as facilidades contextuais encontradas para esse ingresso do que propriamente os fatores relacionados a motivações de interesse pessoal.

Ao se associar a variável idade à evidência que indica existir, dentre o grupo de estudantes participantes da amostra, 34% de jovens oriundos de segmentos menos favorecidos, para quem o ingresso no Ensino Superior, como discutido pela literatura sobre o tema, em geral, é orientada pela busca de uma “opção possível”, parece adequado supor, que os motivos acima referidos e indicados como razão para a escolha do curso por parte desses jovens estejam natural e fortemente associados também a fatores correlacionados com a origem familiar, com a trajetória escolar e com o capital cultural dos mesmos.

No que se refere à constatação de que tanto para o grupo de estudantes jovens quanto, especialmente, para o dos mais velhos, o motivo “ identificação com o curso” tenha se revelado como principal razão para cursar Pedagogia, se por um lado pode-se interpretar tal indicação a partir de um significado que parece responder à indagação “por que o curso de Pedagogia e não outro”, sugerindo um alto grau de realização pessoal e de certeza ou convicção quanto à escolha realizada, por outro cabe levantar a hipótese de que, muito certamente, esse

motivo enquadra também outros fatores motivacionais que podem ter influenciado essa escolha

Hipótese essa que parece apropriada, sobretudo, quando se toma como referência o grupo de estudantes com idade mais elevada.

Nesse sentido, levando-se em conta alguns dos traços distintivos<sup>71</sup> que marcam o perfil dos estudantes que compõem esse grupo, por exemplo, e, ao mesmo tempo, considerando as representações que se têm, comumente, construídas a respeito do curso de Pedagogia no contexto mais amplo de disputa para o ingresso no curso Superior, bem como a forma como vem se definindo a identidade desse curso que, como se sabe, oferece possibilidades de formação para atuar em diferentes espaços pode-se entender que a razão “ identificação com o curso” - descrita majoritariamente como principal motivo para essa escolha por parte desse grupo - carrega também outros significados.

Guiados por representações sobre as oportunidades de acesso aos cursos superiores, percepções sobre o mercado de trabalho, bem como por valores e expectativas quanto ao futuro acadêmico (em alguns casos outra experiência) e profissional, é possível imaginar que o processo decisório para a escolha do curso, dentre outras perspectivas consideradas por eles, tenha sido influenciado por razões que, com base nisso, se encontravam objetivamente dadas. Dentre elas, pode-se apontar a maior facilidade de aprovação, dada a menor relação candidato vaga, a possibilidade de melhores rendimentos futuros com a obtenção de um diploma do ensino superior, visando garantir não só um novo enquadramento dentro da hierarquia profissional da empresa onde já trabalha como também outras oportunidades de ocupação profissional, bem como a busca pela ocupação em outros cargos na carreira do magistério, envolvendo, preferencialmente, atividades fora da sala de aula.

Nesses termos, parece plausível supor que por mais que razão da escolha do curso, assim indicada por parte desses estudantes, possa ser descrita como relativamente autônoma, baseada em uma preferência pessoal, fica a impressão também de que, nesse processo de escolha, em grande medida, eles buscaram

---

<sup>71</sup> Como já descrito no capítulo anterior, o grupo de estudantes com idade mais elevada, entre outras características, se define pela presença de 6 dos 7 estudantes do sexo masculino encontrados na amostra, 14 estudantes dentre os 24 que informaram já terem ingressado em diferentes tipos de graduação, 30 dentre os 45 que há muito já se encontram inseridos no mercado de trabalho, 19 dos 36 que têm renda mensal de até 5 salários mínimos ou mais e 20 dos 28 que se declaram casados.

adequar a tardia decisão de ingressar no Ensino Superior a determinantes associados a fatores contextuais.

Contudo, em que pese o fato do exame das ocorrências e porcentagens na sua relação com outros indicadores do perfil dos estudantes da amostra e também com determinantes contextuais permitir levantar hipóteses, explorando outras possibilidades interpretativas quanto aos motivos da escolha do curso por parte deles, há de se destacar, que tais possibilidades encontram-se, em certa medida, limitadas pelo que estatisticamente esses resultados revelam, conforme indicado na tabela anterior.

Assim, se por um lado as ocorrências quanto aos motivos indefinição quanto à carreira profissional, menor relação candidato/vaga, maior possibilidade de emprego e obtenção de um diploma do Ensino Superior podem conduzir a uma interpretação que os associa a indicadores de escolhas que, em geral, são feitas por aqueles que não se encontram em condições favorecedoras para optar pelo ingresso no Ensino Superior através de cursos de maior prestígio, por outro as demais razões apresentadas como determinantes para a escolha do curso, muito embora não possam ser tomadas como explicações conclusivas, ao menos, sugerem que para a maior parte dos estudantes a opção pelo curso de Pedagogia parece corresponder, em algum nível, aos seus interesses pessoais e expectativas profissionais.

Nesse sentido, somando-se os percentuais relativos às variáveis explicativas “identificação com o curso”, “opção pela carreira do magistério” e “continuidade na formação para o magistério”, se obtém a evidência de que as mesmas correspondem a 72% do total das indicações feitas pelos estudantes da amostra, contra 28% que se distribuem pelos demais motivos informados.

Ao se articular essa constatação não só ao entendimento de que a maioria por essas razões decidiu por esse curso e não outro, mas também ao fato de que tanto o elevado número de vagas quanto a mera obtenção de um diploma de curso universitário não se constituíram, segundo informam os estudantes, como motivos predominantes nessa escolha, pode-se dizer que, muito embora, seja possível levantar hipóteses de que o processo de escolha do curso tenha sido orientado por razões ligadas a fatores contextuais e sociais, as evidências permitem intuir que, para a maior parte dos estudantes da amostra, essa escolha foi guiada por uma aspiração relacionada a um movimento pela concretização de um projeto de vida

que é também determinado tanto pela busca por novas perspectivas de atuação, quanto pelas razões pessoais e subjetivas de construção deste projeto.

Assim, tais indicadores constituem-se numa forte evidência de que a imagem que se revela a partir do retrato desses estudantes não contempla apenas as singularidades de ordem socioeconômica, gênero, sexo ou trajetória que os diferencia, mas é, fundamentalmente, constituída por diferentes dimensões de projetos existenciais, que ainda que submetidos a força de determinantes associados a condições objetivamente dadas, sugerem uma opção pelo curso, também, condicionada pela intenção de conquistar uma ocupação profissional idealizada, com base nas possíveis oportunidades que esse curso oferece.

Levando em conta, o pressuposto de que, em muitos casos, a escolha pelo curso de Pedagogia refletiria uma impossibilidade de ingressar em outros cursos mais prestigiados e sabendo-se que devido ao movimento de expansão de acesso ao Ensino Superior outros cursos de modo igual carregam essa mesma representação, talvez, seja possível dizer que, dentre as opções possíveis, os estudantes, por essas razões fizeram uma escolha pelo curso de Pedagogia e não por outro.

## **5.2**

### **Percepções quanto à experiência de formação**

Como já dito antes, a intenção de identificar os motivos que levaram os estudantes da amostra a optarem pelo curso de Pedagogia, apóia-se em dois pressupostos. O primeiro leva em conta que os motivos para a escolha do curso, de certa forma, estariam condicionando a maneira como esses estudantes percebem e se relacionam com a experiência de formação e o segundo considera que a forma como percebem e vivenciam a formação incide sobre suas escolhas, projetos e expectativas ao concluírem o curso.

Assim, tendo como referência o primeiro pressuposto, a seguir, dedico-me a apresentar e comentar exclusivamente as informações recolhidas nas questões fechadas do questionário em que se buscou captar as percepções dos estudantes quanto às contribuições do curso para a sua formação sobre diferentes campos

relacionados ao exercício da docência e, em especial, aos conhecimentos relativos ao ensino de Língua nas séries iniciais.

Para isso, inicialmente descrevo os dados que resultam das ocorrências observadas nos resultados das respostas indicadas por cada um dos grupos de estudantes delimitados. Em seguida busco articular e cruzar os dados obtidos nos dois grupos, com a intenção de explorar os nexos ou as variações identificadas.

Na primeira questão proposta, buscou-se perceber o ponto de vista dos estudantes quanto às contribuições do curso no sentido de favorecer reflexões sobre diferentes aspectos referentes à realidade educacional brasileira, sugerindo-se para isso um rol de temas.

No que se refere ao grupo dos 56 estudantes jovens, como mostra a Tabela 6, em anexo, os temas “formação e profissão docente”, com 46 indicações, “qualidade do ensino público”, com 38 e “analfabetismo no Brasil” com 34 foram os que obtiveram um maior número de indicações por parte desses estudantes. Quanto aos demais temas sugeridos, verificam-se pela ordem de indicações: “gestão da escola e organização curricular” e “políticas públicas e reformas educacionais”, ambos com 29 respostas computadas; “perfil do aluno que frequenta as nossas escolas públicas” com 24 e ainda “condições salariais e de trabalho do professor” com um índice menor de 18 indicações.

Comparativamente, observando-se as frequências obtidas em cada um dos temas, por instituição, conforme se observa na tabela em anexo, constata-se uma maior concentração de indicações feitas por grande parte dos estudantes jovens da PUC (12) e da UNIRIO (20) por quase todos os temas sugeridos. Diferente disso ocorre nas demais instituições nas quais se observa que, embora para alguns temas haja a indicação de quase a totalidade dos alunos jovens dessas instituições (UNESA-8; UFRJ-7; UERJ- 9), na maior parte dos casos, as indicações se dispersam entre os diferentes temas, havendo uma frequência mais reduzida de indicações para cada um.

Para o grupo formado pelos 44 estudantes com idade mais elevada, conforme pode ser observado na Tabela 7, em anexo, as maiores contribuições do curso no sentido de favorecer reflexões sobre a realidade educacional brasileira, diferente da percepção dos estudantes jovens, se revelam a partir do tema “qualidade do ensino público” com 24 indicações, seguido pelo tema “políticas públicas e reformas educacionais” informado por 23 desses estudantes.

Quanto aos outros temas verificam-se frequências mais reduzidas de indicações, havendo uma aproximação maior entre os temas “formação e profissão docente” com 18 e “perfil do aluno do ensino público” com 16.

No que se refere ao temas “analfabetismo no Brasil” e “gestão da escola e organização curricular” se no grupo de estudantes jovens, tais temas, em termos de frequência, hierarquicamente ocuparam a 3ª e a 4ª posição, para os mais velhos esses mesmos temas se encontram na 5ª e 6ª posição respectivamente, havendo ainda a indicação do tema “condições salariais e de trabalho do professor” que em ambos os grupos recebeu o menor número de indicações.

Desse modo, agregando-se as frequências obtidas quanto às indicações dos dois grupos pelos temas sugeridos, obtêm-se os seguintes resultados, conforme mostra a tabela a seguir.

**Tabela 13 - Contribuições do curso para compreender a realidade educacional brasileira, segundo a percepção do grupo dos estudantes jovens e mais velhos**

Principais temas indicados	Estudantes jovens Nº	Estudantes mais velhos Nº	TOTAL Nº
Formação e profissão docente	46	18	64
Qualidade do ensino público	38	24	62
Políticas públicas e reformas educacionais	29	23	52
Analfabetismo no Brasil	34	13	47
Perfil do aluno que frequenta as escolas públicas	24	16	40
Gestão da escola e organização curricular	29	10	38
Condições salariais e de trabalho do professor	18	6	24

Nota: a soma dos totais informados acima resulta superior ao número de estudantes por instituição e em decorrência disso ao total geral dos estudantes da amostra, uma vez que um mesmo estudante poderia indicar mais de um tema que julgasse estar sendo trabalhado no curso.

Assim, de acordo com o que foi possível observar, nos dados relativos a essa primeira questão, muito embora, verifique-se que dependendo da instituição e também do grupo de estudantes focalizado haja uma variação de frequência para mais ou para menos distribuída pelo conjunto de temas sugeridos, pode-se dizer que, de forma geral, os cursos nos quais esses estudantes se encontram inseridos têm contemplado reflexões acerca de diferentes aspectos que contribuem para que os mesmos possam compreender melhor a realidade educacional brasileira.

Na segunda questão, quando indagados sobre se o curso tem possibilitado a construção de conhecimentos relacionados à preparação para o exercício da docência, no que diz respeito ao grupo dos estudantes jovens, como registrado na

Tabela 8, em anexo, verificou-se que o maior número de indicações (44) se deu para a opção que se refere às “finalidades, objetivos e valores da educação, bem como aos seus fundamentos filosóficos e históricos”.

Em seguida para 30 estudantes essa preparação também está sendo contemplada tanto em relação aos “conteúdos relacionados aos conhecimentos didáticos (planejar, ensinar, avaliar)”, quanto aqueles relativos ao “desenvolvimento psicológico dos sujeitos a quem se ensina”.

Com frequência mais reduzida verificam-se indicações de contribuições do curso quanto à “aprendizagem de conteúdos das áreas específicas (Ciências, História, Geografia, Matemática e Língua Portuguesa)” e quanto aos conhecimentos relacionados às “características dos alunos e dos contextos educacionais”. Para dois estudantes desse grupo, no entanto, o curso não tem oferecido possibilidade de adquirir nenhum desses conhecimentos.

Nas respostas a essa mesma questão, conforme Tabela 9, em anexo, dentre as opções mais indicadas pelo grupo dos estudantes mais velhos, de forma igual, sobressaem-se as que se referem às “finalidades, objetivos e valores da educação, bem como aos seus fundamentos filosóficos e históricos”, com 28 indicações e ao “conhecimento didático (planejar, ensinar, avaliar)”, com 19 ocorrências.

Com menor frequência, mas correspondendo a mesma ordenação observada no conjunto de respostas dadas pelos mais jovens, verifica-se a opção que diz respeito aos conhecimentos relacionados ao “desenvolvimento psicológico dos sujeitos a quem se ensina”.

Marcando uma diferença em relação às indicações feitas pelos estudantes jovens, para os mais velhos os conhecimentos relacionados às “características dos alunos e aos contextos educacionais” constitui-se como um domínio mais contemplado no curso do que aqueles referentes aos “conteúdos das áreas específicas (Ciências, História, Geografia, Matemática e Língua Portuguesa)”. Destaca-se ainda que, nesse caso, também para apenas 2 estudantes o curso parece não estar oferecendo possibilidades para que adquirissem nenhum dos conhecimentos referidos.

Conforme se pode observar, a partir da descrição do que os dois grupos indicaram, como sintetizado na tabela abaixo, tanto para o grupo dos estudantes mais jovens quanto para o dos mais velhos, a contribuição do curso na preparação para o exercício da docência parece estar sendo contemplada predominantemente

no que se refere às reflexões direcionadas aos conhecimentos sobre “as finalidades, objetivos e valores da educação, bem como aos seus fundamentos filosóficos e históricos”.

Quanto aos demais domínios de conhecimentos obteve-se também, de forma significativa, maiores frequências de indicação para aqueles que dizem respeito aos “procedimentos didáticos” e aos “fundamentos psicológicos das etapas de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos”.

No entanto, quantitativos bem menores de estudantes consideraram que os cursos têm contribuído para que adquiram conhecimentos sobre as “características dos alunos e dos contextos educacionais”, bem como sobre os “conteúdos das áreas específicas”. Ressalta-se ainda que do total dos 101 alunos participantes do estudo, apenas 4 afirmaram que o curso não tem contribuído para prepará-los para o exercício da docência.

**Tabela 14- Contribuições do curso quanto à preparação para a docência, segundo a percepção do grupo dos estudantes jovens e mais velhos**

Principais contribuições do curso quanto à preparação para a docência	Estudantes jovens Nº	Estudantes mais velhos Nº	TOTAL Nº
Fundamentos filosóficos, históricos, finalidades, objetivos e valores da educação	44	28	72
Procedimentos didáticos: por que, como, quando, o que, planejar, ensinar, avaliar	30	19	49
Fundamentos psicológicos quanto ao desenvolvimento dos sujeitos a quem se ensina	30	14	44
Características dos alunos e dos contextos educacionais	15	10	25
Conteúdos das áreas específicas: Ciências, História, Geografia, Matemática e Língua Portuguesa	17	7	24
O curso não tem me oferecido possibilidades de adquirir esses conhecimentos	2	2	4

Nota: a soma dos totais informados acima resulta superior ao número de estudantes por instituição e em decorrência disso ao total geral que constitui a amostra, uma vez que um mesmo estudantes poderia indicar mais de um tema que julgasse estar sendo trabalhado no curso.

A propósito da indagação quanto à contribuição do curso especificamente relacionada à preparação para o ensino de Língua, na alfabetização e nas séries iniciais (1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> série), de acordo com o que mostra a Tabela abaixo, do total de 100 estudantes - tanto para o grupo dos 56 jovens, quanto para o dos 44 estudantes mais velhos - observa-se a confirmação de que o curso tem contribuído para que, grande parte dos estudantes (54) compreenda o que deve

ser ensinado e como deve ser desenvolvido esse ensino, tanto na alfabetização quanto nas séries subseqüentes.

Os 46 estudantes restantes, no entanto, dividem suas percepções quanto a isso, obtendo-se assim 22 ocorrências (17 dos jovens e 5 dos mais velhos) que indicam, que nesse sentido, os cursos têm contribuído apenas no que se refere às aprendizagens relacionadas ao processo de alfabetização e 11 indicações (5 dos jovens e 6 dos mais velhos) que informam que essa contribuição se restringe às séries iniciais.

Contrariando essas percepções, 9 estudantes responderam que o curso têm contribuído muito pouco para que adquiram esses conhecimentos e 4 informaram não ser possível avaliar uma vez que não haviam feito ainda a disciplina, na qual esses conhecimentos seriam trabalhados.

Tabela 15- Contribuições do curso quanto á preparação para o ensino de língua, segundo as percepções dos estudantes jovens e mais velhos

Principais contribuições do curso quanto à preparação para o ensino de língua	Estudantes jovens N°	Estudantes mais velhos N°	TOTAL N°
No que se à alfabetização e às etapas subseqüentes	31	23	54
Apenas no que se refere às séries iniciais (1ª à 4ª série)	17	5	22
Apenas no que se refere ao processo de alfabetização	5	6	11
Muito pouco	1	8	9
Ainda não fiz essa disciplina	2	2	4
Não tem contribuído	-	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>56</b>	<b>44</b>	<b>100</b>

Assim, no que diz respeito ao interesse em identificar as percepções dos estudantes da amostra sobre suas experiências de formação, de acordo com os resultados obtidos nas três questões que indagaram diferentes pontos de vista sobre o tema, de forma geral, pode-se dizer que há o reconhecimento da maioria desses estudantes de que, sob diferentes perspectivas, o curso têm contribuído para o seu processo de preparação profissional.

Sumariamente, no que se refere às contribuições do curso quanto a promover reflexões sobre aspectos da realidade educacional brasileira, observa-se “formação e profissão docente” (64%) e “ qualidade do ensino público” (62%) como temas que receberam maior destaque dos estudantes.

A propósito dos conteúdos relacionados a domínios de conhecimentos que contribuem para a formação para a docência, observou-se que predominantemente

72% indicam que a principal contribuição do curso se revela no tratamento de questões associadas aos “ fundamentos filosóficos, históricos, finalidades, objetivos e valores da educação”.

Em relação aos resultados obtidos quanto às contribuições do curso para que adquiram conhecimentos específicos para o ensino de língua, 54% dos estudantes afirmam que tais conhecimentos têm contribuído para que compreendam o que deve ser ensinado e como deve ser desenvolvido esse ensino, tanto na alfabetização quanto nas séries subseqüentes.

Como evidenciado, portanto, embora haja variações de freqüências relacionadas à instituição e também ao grupo de estudantes focalizado, sobressai-se a constatação de para uma parcela significativa da amostra os cursos têm contemplado reflexões acerca de diferentes aspectos que contribuem para a sua formação.

### **5.3 Participação em atividades complementares de formação**

Na continuidade do levantamento das respostas dadas às questões fechadas que constituíram o campo Experiência de Formação, quanto aos tipos de atividades acadêmicas complementares que os estudantes desenvolvem ou desenvolveram, predominantemente, durante o curso obteve-se a resposta dos 100 estudantes que somam os dois grupos delimitados. As indicações de participação do total dos estudantes nessas atividades, por instituição a que pertencem, bem como as de participação do grupo de estudantes jovens e do grupo dos mais velhos podem ser vistas nas Tabelas 10, 11 e 12, em anexo.

Na observação de como isso se encontra representado nos dois grupos focalizados, verifica-se a indicação de maior participação dos estudantes mais jovens pelas diferentes atividades sugeridas.

Desse modo, conforme sintetiza a tabela abaixo, constata-se que, nesse grupo, num total de 56, a maior participação se dá para 66% através de seminários, congressos, palestras, conferências, contra 34% dos 44 estudantes mais velhos que indicaram essa participação. Quanto à participação em projetos de pesquisa, essa relação se mantém obtendo-se a indicação de 21% dos jovens e 11% dos mais velhos que informam participar desse tipo de atividade. No entanto, no que diz

respeito às atividades de extensão observa-se uma inversão dessa posição, uma vez que 16% de estudantes com idade mais elevada dizem participar dessa atividade enquanto um percentual menor (9%) dos jovens indica essa participação. Em relação às indicações quanto à participação em atividades de monitoria, no grupo dos jovens apenas 1 (1,7%) estudante informa essa participação e no grupo dos mais velhos 2 (4,5%) estudantes dizem ter participado dessa atividade.

No que diz respeito a não participação nessas atividades, constata-se um quantitativo significativamente mais alto entre os estudantes do grupo dos mais velhos. O que pode estar associado ao fato de tratar-se de um grupo que reúne maior número de estudantes casados e que já trabalham, portanto, mais ocupados em outras atividades que não as acadêmicas. Nesse sentido, verifica-se que 27% de jovens informam não participar de nenhuma dessas atividades por não terem disponibilidade de tempo, enquanto 59% dos mais velhos dizem que não participam por essa mesma razão e mais 7% por não terem interesse em participar.

Tabela 16 - Indicações de participação e não participação dos estudantes jovens e mais velhos em atividades acadêmicas complementares

<b>Tipos de atividades</b>	<b>Estudantes jovens % (N°)</b>	<b>Estudantes mais velhos %(N°)</b>
Seminários, palestras, conferências, etc.	66 (37)	34 (15)
Projetos de pesquisa conduzidos por professores da instituição	21 (12)	11 (5)
Extensão promovida pela instituição	11 (5)	15 (7)
Monitoria	1,7 (1)	4,5 (2)
Nenhuma dessas atividades, pois não disponho de tempo para participar	27 (15)	59 (26)
Nenhuma dessas atividades, pois não me interessa em realizá-las	-	7 (3)
Nenhuma dessas atividades, pois elas não são oferecidas na minha Instituição	-	-

Tomando-se como referência, portanto, o total de 100 estudantes da amostra que responderam a essa questão, como mostra a tabela abaixo, temos como resultado que 56 estudantes indicam a participação em diferentes atividades ou eventos acadêmicos complementares, contra 44 que informam não participar de nenhuma dessas atividades.

No primeiro caso, agregando-se os resultados obtidos a partir do levantamento das indicações de participação em cada uma das atividades por parte dos 56 estudantes jovens e mais velhos e os percentuais correspondentes, verifica-se que a participação em seminários, palestras, conferências, etc. obteve a marca de 52 indicações, significando portanto, que um percentual de 93% dos 56 estudantes que compõem a amostra e que informam participar das atividades acadêmicas complementares participam dessa atividade. Quanto à participação em projetos de pesquisa, destacam-se 17 indicações o que corresponde a 30% desse total de 56 estudantes. Em relação às atividades de extensão obteve-se 12 indicações, correspondendo a 21% do total de 56 e quanto à atividade de monitoria registra-se apenas 3 indicações o que corresponde 5% desse total.

Contrariando isso, como já informado, 44 estudantes do total de 100 dizem não participar de nenhuma dessas atividades. Nesse caso constata-se haver 41(93%) indicações de estudantes que justificam a não participação por não terem disponibilidade e 3 (7%) por não estarem interessados.

As tabelas a seguir, tendo como referência os 56 estudantes que informaram participar das diferentes atividades sugeridas na questão e os 44 que indicaram a não participação nessas atividades, ilustram como isso se encontra representado no total dos 100 estudantes que compõem a amostra pesquisada.

Tabela 17- Indicações de participação em atividades acadêmicas complementares, segundo os 56 estudantes do total da amostra que informaram participar dessas atividades

Tipos de atividades	Número de estudantes que informam participar	%
Seminários, palestras, conferências, etc.	52	93
Projetos de pesquisa conduzidos por professores da instituição	17	30
Extensão promovida pela instituição	12	21
Monitoria	3	5

Tabela 18- Indicações dos motivos de não participação nessas atividades, segundo os 44 estudantes do total da amostra que informaram não participar dessas atividades

Motivos de não participação nas atividades	Número de estudantes que informam não participar	%
Por não dispor de tempo	41	93
Por não ter interesse	3	7
Por não serem oferecidas na minha Instituição	-	-

No que diz respeito a essa questão, relacionando os dados aqui constatados com resultados apresentados por outros estudos é possível fazer algumas considerações.

Estudos sobre o tema, em geral, apontam que a participação dos alunos nessas atividades favorece aprendizagens relacionadas à área profissional bem como o desenvolvimento pessoal, o que leva a um fortalecimento maior do estudante na relação com a carreira escolhida.

Bardagi e colaboradores (2006), por exemplo, no estudo em que analisam percepções de estudantes formandos em relação à escolha profissional e à inserção no mercado de trabalho, observaram que os alunos que participavam de, pelo menos, uma atividade acadêmica no curso mostravam-se mais satisfeitos com essa escolha do que aqueles que não participavam. Nesse sentido, assinalam que a maior participação em atividades acadêmicas, por parte dos estudantes, pode ser associada à maior identidade profissional percebida.

Na mesma direção, Calderano (2006) em estudo comparativo realizado com estudantes de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora relativo aos anos de 1993 e 2003, com base nas evidências que emergiram dessa comparação, observa uma diferença entre o aluno atual e aquele que freqüentava o curso há uma década atrás. Conforme comentado por ela, o aluno atual parece apresentar um maior interesse por seu processo de formação, pois como constatado no estudo, o número de estudantes que busca qualificar-se profissionalmente através da participação em grupos de estudos, pesquisas e projetos de extensão cresceu consideravelmente e com isso a percepção relativa aos conceitos inerentes à sua atuação profissional, pareciam mais claramente definida. O que levou a autora a considerar que - em termos relativos 1993 e 2003 - uma parte significativa dos

estudantes de Pedagogia da UFJF, mais recentemente, demonstra uma melhor percepção e reflexão crítica sobre o curso e seu campo de trabalho.

No caso específico desta investigação, muito embora se constate que uma parcela também significativa de estudantes tenha declarado participação em diferentes atividades acadêmicas complementares, torna-se importante assinalar que o percentual dos que não participam também ainda é significativamente alto.

Dados importantes para se pensar a respeito do papel que atividades de iniciação à pesquisa, grupos de estudo, projetos de extensão de serviços à comunidade e, em especial, a atitude de pesquisa delas decorrente, têm ocupado na formação inicial.

Tendo em vista o entendimento de que o oferecimento e a possibilidade de participação em atividades desse tipo correspondem a um diferencial importante no processo de formação pessoal e profissional, podendo se constituir em espaços de aprendizado fundamental para a construção de diferentes saberes necessários, não só ao trabalho do professor como são condições *sine qua non* para um bom desempenho em outras funções no campo pedagógico, cabe sublinhar, como alguns outros estudos (Onofre, 2006) já o fizeram, a importância de se buscar garantir um envolvimento maior dos estudantes em tais atividades.

#### **5.4** **Projetos e aspirações**

A propósito de se verificar o que os estudantes pesquisados apontam como perspectivas de atuação após a conclusão do curso foram apresentadas duas questões.

A primeira teve como objetivo captar suas aspirações quanto a interesses relacionados à suas pretensões de continuidade no campo acadêmico ou de inserção no campo profissional.

A segunda teve como foco indagar, especificamente, sobre seus projetos de vida profissional, pretendendo identificar probabilidades de disposições para a docência, em especial, direcionadas ao interesse por atuar na Educação Infantil ou nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, a seguir apresento os resultados relativos às respostas obtidas quanto a essas duas questões.

#### **5.4.1 Perspectivas após concluírem o curso**

As respostas obtidas quanto à primeira questão que indagou a respeito do que os estudantes pretendiam fazer após concluírem o curso revelam que, tanto para o grupo dos estudantes jovens quanto para o de idade mais elevada o interesse maior está voltado para “fazer um curso de Pós-Graduação”, obtendo-se nesse caso 30 indicações por parte dos mais jovens e 22 pelos mais velhos, conforme Tabelas 13 e 14.

Observando-se como isso se dá para o total dos estudantes por Instituição a que pertencem, segundo mostra a Tabela 15, em anexo, verifica-se que, com exceção dos estudantes da UERJ, na qual dentre o total de 19, apenas 4 apontam essa opção como perspectiva de atuação, para os demais estudantes das outras quatro instituições pesquisadas, tal opção revela-se predominantemente como a mais indicada.

Quanto às demais opções sugeridas na questão, observa-se que entre os dois grupos, em termos quantitativos, ocorre uma distribuição de indicações, relativamente, próxima, como se pode verificar nas tabelas referidas acima.

Assim, tendo como referência as respostas dos dois grupos, verifica-se que as outras indicações quanto a esse item incidem sobre as opções “fazer concurso para trabalhar no ensino público” com 16, “fazer outro curso superior” com 12, “atuar em instituições não escolares” com 8 e ainda 12 indicações de estudantes que se colocaram em dúvida quanto ao que pretendem fazer, conforme ilustra a tabela a seguir.

Tabela 19 – Pretensões dos estudantes após a conclusão do curso de Pedagogia

Perspectivas após concluir o curso	Estudantes jovens Nº	Estudantes mais velhos Nº	TOTAL Nº
Pós-Graduação	30	22	52
Concurso para trabalhar no ensino público	9	7	16
Outro curso superior	8	4	12
Atuar em instituições não escolares	3	5	8
Ainda não me defini	6	6	12
<b>TOTAL</b>	<b>56</b>	<b>44</b>	<b>100</b>

Ao tomar como referência os estudantes por suas indicações quanto aos motivos de escolha do curso, relacionando isso com as pretensões que informam quanto ao término do curso observam-se variações importantes de serem consideradas, conforme poderá ser visto na tabela abaixo, que apresenta uma síntese desses resultados, bem como nas duas Tabelas (16 e 17) que se encontram em anexo.

Nesse sentido, quanto aos 52 estudantes que apresentam como pretensão após concluírem o curso “ fazer uma Pós-Graduação” - no total dos 48 que justificaram a escolha do curso pela opção “ identificação com o curso” - verifica-se a presença de 30 (12 dos 21 estudantes jovens e 18 dos 27 mais velhos) estudantes que informaram esse motivo como razão de escolha.

Os 22 estudantes restantes (18 jovens e 4 mais velhos) , que também apontam como intenção ingressar em um curso de Pós-Graduação ao terminarem o curso, fazem parte do total dos que indicaram os demais motivos de escolha do curso evidenciados na amostra. Dessa forma, obtêm-se como resultado 6 indicações daqueles que informaram como motivo da escolha a opção pela carreira do magistério e dar continuidade à carreira profissional, respectivamente; 5 dos que optaram pelo curso por estarem indefinidos quanto à carreira; 4 que correspondem ao grupo de estudantes que indicou como motivo de escolha menor relação candidato/vaga (2) e maior possibilidade de emprego (2) e ainda 1 estudante dentre aqueles que indicaram como motivo da escolha obter um diploma do ensino superior.

Do total dos 16 estudantes que, após a conclusão do curso, informam pretender “realizar concurso para trabalhar no ensino público”, verifica-se que 6

estudantes (3 jovens e 3 mais velhos) estão entre aqueles que apontaram como motivo de escolha do curso a identificação com ele. Os outros 10 que também indicaram essa pretensão fazem parte das diferentes parcelas de estudantes da amostra que apontam como razão para a escolha do curso os seguintes motivos: opção pela carreira do magistério (2); indefinição quanto à carreira profissional (2); dar continuidade à formação (3); maior possibilidade de emprego (2) e menor relação candidato/vaga (1).

Quanto à opção “fazer um outro curso superior”, verifica-se que dentre os 12 estudantes que a indicaram, estão 4 estudantes (2 jovens e 2 mais velhos) que dizem ter escolhido o curso por se identificarem com ele; 3 estudantes (2 jovens e 1 mais velho) que apresentaram como motivo da escolha a opção pela carreira docente; 2 estudantes jovens que disseram ter realizado essa escolha por estarem indefinidos quanto à carreira profissional; 2 estudantes (1 jovem e 1 mais velho) que pertencem ao grupo que indicou como motivo da escolha a menor relação candidato/vaga e apenas 1 estudante mais velho que faz parte do total dos 11 que indicaram como razão da escolha do curso dar continuidade à formação no magistério.

Dentre os 8 que informam “ não pretender atuar em instituições escolares” após terminarem o curso, verifica-se que 3 estudantes (2 jovens e 1 mais velho) fazem parte do total que informou ter escolhido o curso por se identificar com ele; 3 (1 jovem e 2 mais velhos) pertencem ao grupo que informou como motivo de escolha do curso a maior possibilidade de emprego e 2 estudantes mais velhos que se distribuem entre aqueles que justificaram a escolha pelos seguintes motivos: menor relação candidato/vaga (1) e obter um diploma de curso superior (1).

Em relação aos 12 indefinidos que afirmam não saber o que farão após o término do curso, verifica-se 5 estudantes (2 jovens e 3 mais velhos) que estão entre aqueles que apresentaram como motivos da escolha a identificação com o curso; 2 estudantes jovens que fazem parte dos 13 que disseram terem escolhido o curso por opção pela carreira do magistério; 3 estudantes (2 jovens e 1 mais velho) que justificaram essa escolha por estarem indefinidos quanto à carreira profissional e, ainda, 2 estudantes do grupo dos mais velhos que apresentaram como razão para essa escolha dar continuidade à formação no magistério e obter um diploma de curso superior.

Tabela 20 – Aspirações dos estudantes após o término do curso, segundo os motivos que apresentaram como razões para cursar Pedagogia

Motivos da escolha do curso de Pedagogia	Aspirações após a conclusão do curso					TOTAL
	Outro curso superior	Pós-Graduação	Concurso para trabalhar no ensino público	Atuar em instituição não escolar	Não sabe	
Identificação com o curso	4	30	6	3	5	48
Opção pela carreira do magistério	3	6	2	-	2	13
Indefinição quanto à carreira profissional	2	5	2	-	3	12
Continuidade à formação no magistério	1	6	3	-	1	11
Maior possibilidade de emprego	-	2	2	3	-	7
Menor relação candidato/vaga.	2	2	1	1	-	6
Obter um diploma de Curso Superior	-	1	-	1	1	3
TOTAL	12	52	16	8	12	100

Na tentativa de fazer algumas inferências a propósito do que se vê indicado na tabela acima, cabe assinalar que tais evidências parecem importantes, sobretudo porque apontam para uma maior disposição dos estudantes em dar continuidade à vida acadêmica.

Como se pode constatar, a pretensão de fazer um curso de Pós-Graduação aparece como uma aspiração predominante por parte dos estudantes, sejam eles jovens ou mais velhos ou quaisquer que tenham sido os motivos apresentados por eles como razão para a escolha do curso.

Dado que, entre outras perspectivas, pode ser analisado sob duas óticas: como uma possibilidade de corresponder às exigências atuais para competir no mercado de trabalho e também em atendimento a necessidade de dar continuidade a formação, de forma especializada.

Nesse sentido, tais evidências parecem apontar um movimento tendencial que vem se consolidando por parte daqueles que mais recentemente ingressam no Ensino Superior. Para os que já trabalham essa intenção pode estar significando não só uma preocupação pela busca por uma qualificação profissional de mais prestígio e status, com vistas a ascensão ou realização de metas na carreira já assumida, como também uma possibilidade de investimento em novas oportunidades de trabalho. No caso dos que ainda não possuem uma ocupação

profissional, muito certamente, fazer um curso de Pós-Graduação pode estar sendo entendido como uma tentativa de buscar ingressar no campo do trabalho já com a garantia de obter um melhor emprego.

No caso específico deste estudo, como nos itens que indicaram a avaliação dos estudantes sobre o curso se observou uma relativa evidência de satisfação em relação às contribuições que o curso oferece para a formação, pode-se também entender que esses estudantes aspirem e se sintam motivados a seguir a carreira acadêmica inspirados pela experiência positiva que vivenciaram.

Quanto aos outros 36 estudantes que apontaram como aspirações após o término do curso as diferentes possibilidades apresentadas, também chama atenção o fato de existir, dentre esses, 12 estudantes que informaram querer fazer um outro curso superior. Constatação que revela interesse, sobretudo porque, desse total de 12, 4 estudantes indicaram como motivo de escolha para fazer Pedagogia a identificação com o curso e 3 a opção pela carreira do magistério. De acordo com isso, pode-se entender que, em algum nível, para esses 7 estudantes esteja havendo um descontentamento/insatisfação em relação ao curso ou a carreira profissional escolhidos e até mesmo uma percepção desfavorável quanto às possibilidades de inserção no mercado de trabalho. Maior coerência se observa, porém, na relação entre os motivos apontados para a escolha do curso por 11 estudantes do total de 16 e a pretensão de “fazerem concurso para trabalhar no ensino público”. Nesse caso, parece que para, esses 11 estudantes (que informam como motivo de escolha a identificação com o curso (6), dar continuidade à formação no magistério (3) e opção pela carreira docente (2) ), o curso atende as suas expectativas de inserção no mercado de trabalho a partir de uma formação profissional com a qual se identificam.

Em relação aos 12 estudantes que se declaram indefinidos ( 6 jovens e 6 mais velhos) quanto ao que pretendem fazer após o término do curso, pode-se inferir tratar-se de um reflexo de sentimentos de insegurança que naturalmente ocorrem nesse período de conclusão do curso, e que, comumente, estão associados à antecipação de dificuldades de inserção no mercado de trabalho. Nesse caso, como observado por Bardagi (2006) pode-se pensar também que a ausência de uma maior identificação com a profissão seja um fator que não favorece a relativização dessas dificuldades, não permitindo, assim, melhores condições para

lidar com ambigüidades, contradições e conflitos que são inerentes ao processo de transição universidade-trabalho.

Por fim, cabe registrar, ainda, que muito embora tenha se evidenciado como pretensão predominante entre os estudantes da amostra, após concluírem o curso, continuar buscando a qualificação profissional pela via acadêmica em nível de Pós-Graduação, isso não significa dizer que não haja por parte desses estudantes também uma intenção de atuar/continuar atuando na profissão para a qual o curso de Pedagogia os forma, como constatado nas entrevistas realizadas com as professoras formadoras e como se verá a seguir com base no que informam os próprios estudantes.

#### **5.4.2 O lugar da docência como opção profissional**

Como já dito antes, tendo em vista verificar o que os estudantes pesquisados apontam como perspectivas de atuação após a conclusão do curso, a segunda questão a esse respeito indagou de forma mais específica sobre seus projetos profissionais, pretendendo identificar probabilidades de disposições para a docência, em especial, direcionadas ao interesse por atuar na Educação Infantil ou nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, inicialmente, as respostas obtidas nessa questão, foram computadas considerando-se a distribuição total dos estudantes por instituição como se pode ver na Tabela 18, em anexo. Depois, levando em conta o interesse em perceber de que maneira a opção pela docência e o nível de escolaridade em que os estudantes preferiam atuar estaria representada no grupo dos estudantes jovens e no grupo dos estudantes com idade mais elevada, ainda mantendo-os distribuídos por instituição, discriminei os dados obtidos para organizá-los em duas tabelas (19 e 20) que também se encontram em anexo.

Tendo como referência isso, apresento na Tabela a seguir, a síntese dos resultados das respostas dadas a essa questão pelos dois grupos.

Como se pode observar do total de 100 estudantes da amostra que responderam à questão, 14 jovens e 9 estudantes do grupo dos mais velhos dizem que pretendem atuar na Educação Infantil. Em relação à pretensão de trabalhar

como docente nas séries iniciais verifica-se a indicação de 13 jovens e 16 estudantes mais velhos. Outros registros também foram feitos por 12 estudantes (entre jovens e mais velhos), indicando como intenção o desejo de trabalhar em outros níveis de ensino ou modalidades educacionais no campo pedagógico, tais como: atuar no Ensino Fundamental com turmas de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série, no Ensino Médio, no Ensino Superior, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Educação Especial ou até mesmo em qualquer nível de ensino.

Dados que contrastam com as evidências de que 16 estudantes jovens e 5 mais velhos não pretendem ser professor, assim como com aquelas que informam que 15 estudantes se encontravam ainda indefinidos em relação a sua atuação profissional após concluírem o curso.

Contudo, considerando-se que a pergunta continha a intenção de perceber disposições dos estudantes para a docência, ao se somar os resultados obtidos em cada uma das indicações que apontam para a intenção de atuar em diferentes níveis de ensino, pode-se dizer que 64 estudantes do total da amostra (64%) evidenciaram essa disposição. Ao contrário disso, temos 21 (21%) que afirmam não querer ser professor e 15 (15%) que se declaram indefinidos.

**Tabela 21– Perspectivas de atuação profissional, segundo o grupo dos estudantes jovens e mais velhos**

Níveis de ensino	Estudantes jovens Nº	Estudantes mais velhos Nº	TOTAL Nº/%
Educação Infantil	14	9	23/23
Ensino Fundamental (1 <sup>a</sup> à 4 <sup>a</sup> série)	13	16	29/29
Ensino Médio	1	2	3/3
Ensino Superior	2	-	2/2
Educação Especial	2	-	2/2
Ensino Fundamental (5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> série)	-	3	3/3
Em qualquer nível de ensino	1	-	1/1
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	-	1	1/1
Não pretendo atuar como professor (a)	16	5	21/21
Ainda não me defini	7	8	15/15
TOTAL	56	44	100/100

Com a intenção de perceber as possíveis relações existentes entre os motivos da escolha do curso e as perspectivas de atuação profissional informadas pelos dois grupos de estudantes, segundo ilustram as duas Tabelas (21 e 22) em anexo, busquei estabelecer uma associação entre os dados obtidos quanto a esses dois aspectos.

Como se pode observar na tabela abaixo, entre os 64 (64%) estudantes do total da amostra que se definem pela docência, independente do nível em que dizem preferir atuar, parece haver uma correspondência entre essa decisão e os motivos declarados como razão de escolha do curso.

Nesse sentido, observa-se que dos 23 que disseram pretender atuar na Educação Infantil, a maior parte, (10) está entre aqueles que informaram ter escolhido o curso por se identificarem com ele, 4 por optarem pela docência e 4 para dar continuidade à formação. Quanto aos 29 que dizem ter interesse em atuar nas séries iniciais (1ª a 4ª série) do Ensino Fundamental, da mesma forma, temos um significativo número de estudantes (13) que justificam a escolha pela identificação com o curso, 5 porque optaram pela carreira docente e 7 porque pretendiam dar continuidade à formação. Em relação aos 12 estudantes que apontaram a pretensão de atuar em outros níveis de ensino essa relação também se mantém, observando-se 8 estudantes que compõem o grupo dos que escolheram fazer Pedagogia por se identificarem com o curso e 3 que disseram ter feito a escolha por terem optado pela carreira do magistério.

É importante notar ainda, que a associação dos dados revela também ter existido certa correspondência entre a declaração dos 21 que não pretendem ser professor e dos 15 que se dizem indefinidos com as suas respectivas indicações de motivos para a escolha do curso.

Tabela 22 - Distribuição do total de estudantes de acordo com motivo da escolha do curso e perspectivas de atuação profissional

Motivos para cursar Pedagogia	Perspectivas de atuação profissional					TOTAL
	Educação Infantil	1ª a 4ª série	Outros níveis de ensino	Não pretende ser professor	Não sabe	
Identificação com o curso	10	13	8	10	7	48
Opção pela carreira do magistério	4	5	3	1	-	13
Indefinição quanto à carreira profissional	1	2	-	6	3	12
Continuidade à formação no magistério	4	7	-	-	-	11
Maior possibilidade de emprego	3	2	-	1	1	7
Menor relação candidato/vaga.	1	-	1	1	3	6
Obter um diploma de Curso Superior	-	-	-	2	1	3
TOTAL	23	29	12	21	15	100

Assim, como sintetiza a tabela a seguir, obtêm-se os seguintes resultados gerais quanto aos projetos de atuação profissional dos estudantes da amostra após concluírem o curso: dos 48 estudantes do total da amostra que se identificam com o curso, 31 pretendem atuar como docentes, ao contrário de 10 que negam essa possibilidade e mais 7 que se dizem ainda indefinidos; dentre os 13 que escolheram o curso por terem optado pela carreira do magistério, verifica-se o total de 12 que confirmam essa escolha e apenas 1 que informa não pretender ser professor.

Para os 11 estudantes com formação no magistério de nível médio e que justificaram a escolha do curso por esse motivo a perspectiva de continuar na carreira se reafirma. Quanto aos 7 que escolheram o curso pela maior possibilidade de emprego, 5 por esse motivo, talvez, tenham declarado que pretendem atuar como professores, enquanto 1 diz não querer isso e 1 informa não saber.

Em relação aos 12 estudantes que disseram ter escolhido o curso por estarem indefinidos quanto à carreira profissional, a experiência de formação parece ter contribuído positivamente, pelo menos, para que 3 se definissem pela docência, embora 6 se declarem contrários a essa idéia e 3 permaneçam sem saber o que pretendem fazer. No que se refere aos 6 estudantes que admitiram ter escolhido o curso pela menor relação candidato/vaga, verifica-se apenas 2 estudantes que pretendem atuar como professores, enquanto 4 se mantêm indefinidos e 1 afirma não querer ser professor. Por fim, no que diz respeito aos 3 estudantes que escolheram o curso apenas para obter um diploma de curso superior, pode-se dizer que os mesmos reafirmam essa idéia, uma vez que 2 informam não terem pretensão de atuar como professores e 1 declara-se indefinido.

Tabela 23 - Relação entre o motivo da escolha do curso e a opção pela docência, segundo o total dos estudantes da amostra

Motivo da escolha do curso de Pedagogia	Perspectiva de atuação profissional			TOTAL
	Pretende optar pela docência	Não pretende atuar como professor	Não sabe	
Identificação com o curso	31	10	7	48
Opção pela carreira do magistério	12	1	-	13
Continuidade à formação no magistério	11	-	-	11
Indefinição quanto à carreira profissional	3	6	3	12
Maior possibilidade de emprego	5	1	1	7
Menor relação candidato/vaga.	2	1	3	6
Obter um diploma de Curso Superior	-	2	1	3
TOTAL	64	21	15	100

Tal disposição aparece evidenciada também, e, de forma predominante, em outros trechos dos depoimentos das professoras, que correspondem às respostas dadas por elas quando se pediu que comentassem a trajetória dos estudantes egressos do curso de Pedagogia.

Desse modo, como se poderá observar, se pelas razões percebidas pelas professoras quanto à escolha do curso por parte dos estudantes, o que antes poderia conduzir a uma interpretação de que esses não apresentam como perspectiva de atuação profissional após o término do curso atuar na docência, o que se revela nesses depoimentos, como sintetizado por uma das formadoras “surpreende”. Como assinalado por outra, “*a maior parte dos alunos, a maior parte, mesmo que tenha entrado sem querer ser professor, durante o curso, modifica essa visão e vai optando por ser professor.*”

Reafirmado esse entendimento, diferentes declarações podem ser observadas nos seguintes trechos colhidos nas entrevistas com as formadoras:

*A trajetória dos egressos do curso de Pedagogia da PUC, de modo geral.. é a docência e na escola particular. Sim, eu tenho mesmo agora, 3 alunas nessa turma. Uma é uma pessoa mais velha que fez uma formação ao contrário, já tinha o ensino médio, já era professora há 15 anos e agora está sendo empurrada a fazer uma graduação, uma pessoa que tem uma experiência riquíssima, e é muito legal, porque ela vem com todo o contraponto daquelas que ainda não têm experiência e outros que já se colocam como auxiliares nos próprios estágios do curso, que começam como estagiários e viram auxiliares. Não é à toa, por exemplo, que a Escola Parque e o Teresiano, são escolas parceiras. Na Escola Parque, eu tenho pelo menos umas 5 ou 6 alunas que eu saberia te dizer o nome e sobrenome que já estão trabalhando na escola, nos primeiros anos, tem a Francisca, que se formou, tem a Cecília, tem a Fernanda, a Paula, enfim...optaram pela docência e já estão lá trabalhando*

*(...) no início, volta e meia, eu pergunto para eles “quem é que vai querer ser professor? Geralmente, dois ou três. Bem, mas essa prepotência juvenil tem em todos os cursos também. Em Historia, a gente vê, todos querem ser pesquisadores e acabam virando professores, em Letras, que eu fiz, e tenho contato intensivo, até hoje, com pessoas que vêm da Letras procurar nossos cursos de Mestrado e Doutorado, isso é uma verdade também. Na Pedagogia é mais surpreendente porque...aqui, depois a maioria vira professor, embora durante os quatro anos eles não acreditam que eles vão ser professores...*

*Quando chegam no meio do curso, eles descobrem a pedagogia no próprio curso, porque o depoimento que muitos me dão, é : professora, quando eu entrei, eu não queria fazer Pedagogia, eu queria Psicologia, Biologia, Letras...era mais difícil no início, mas eu descobri pedagogia aqui dentro, e agora de fato, eu faço o curso porque gosto e quero ser professora.*

*Pelo menos na Educação Infantil as alunas que passaram por mim, a maioria gosta dessa idéia da infância, mesmo que não tenha sido a primeira opção de carreira, ao chegarem aqui, no quinto período que é onde eu pego, elas já estão totalmente dentro da idéia da educação, já foram captadas ai pelo discurso....já resolveram que vão ser professoras.*

## 5.5

### **Os estudantes, segundo o tipo de relação com o curso: uma síntese**

Neste capítulo, como já informado, tendo em vista o entendimento de que embora com perfis diferenciados os estudantes escolheram o mesmo curso, a partir do levantamento das respostas às perguntas do questionário que constituíram o campo Experiência de Formação, pretendi verificar as variações quanto as razões que apresentaram para essa escolha e ao mesmo tempo perceber em que medida existiria uma relação entre as razões de escolha declaradas, a forma como esses estudantes se relacionavam com o curso e suas perspectivas de atuação profissional.

Nessa direção, no decorrer do processo de apreciação dos dados, na medida em que - partindo da diferenciação dos grupos por faixa etária e do cruzamento das respostas dadas - fui estabelecendo correspondências entre os indicadores relativos aos motivos da escolha do curso, as percepções sobre suas experiências formativas e suas pretensões profissionais, pude perceber também uma outra possibilidade de olhar para o quadro que os dados, em seu conjunto, e, na sua relação me oferecia.

Como pode ser observado nas evidências captadas e comentadas no corpo deste capítulo, embora o motivo para cursar Pedagogia apontado de forma mais predominante pelos estudantes da amostra tenha sido a identificação com o curso, no geral, as respostas indicadas refletem a interação de diferentes fatores motivacionais, que certamente, influenciam o modo pelo qual os estudantes percebem, participam, investem e se relacionam com a experiência de formação bem como definem suas perspectivas de atuação após o término do curso.

A partir de alguns indicadores evidenciados e que esboçam ou dão contorno aos comportamentos dos estudantes quanto aos significados que atribuem à formação assim como permitem identificar aqueles que fazem opção pela carreira docente, busquei, portanto, diferenciá-los em grupos distintos. Dessa tentativa, derivou-se, assim, quatro tipos /perfis que os caracterizam com base no que denominei de “*tipos de relação com o curso*”.

Sem qualquer pretensão de realizar uma tipologia de estudantes (bons ou maus, mais ou menos estudiosos ou envolvidos), o processo de análise, comparação e cruzamento dos dados permitiu observar indicadores de *tendências* em torno aos modos de se relacionar com o curso como me referi acima. Dessa forma, não busquei recorrer a categorias de análise para uma classificação dos estudantes. Tal agrupamento emergiu tão somente da observação dos dados. Trata-se de uma tentativa de dar uma organicidade ao material empírico obtido e que se encontra disperso em meio a tabelas.

Encerrando, assim, o capítulo, apresento a seguir um quadro com a descrição desses perfis, tendo em vista a intenção de sintetizar de forma breve, o que considere como traços predominantes que expressam modos de conceber a relação com o curso e com a formação, sugerindo lógicas ou disposições que os conduzem e orientam ou não para uma possível atuação como docentes.

### **Caracterização dos estudantes, segundo o “*tipo de relação com o curso*”**

Modos de relação	Caracterização	Dados/Evidências
<p><b>RELAÇÃO INTERESSADA</b></p> <p>(escolha deliberada)</p>	<p>Parece resultar de uma escolha claramente deliberada pelo curso, tanto daqueles que já se encontram atuando, quanto dos que informaram pretender ingressar na carreira. Sugere um tipo de investimento no curso orientado por uma idealização, ou por um interesse maior incorporado que se traduz pela expectativa de alcançar sucesso em um projeto definido com base em dimensões subjetivas e condições objetivas de identificação com o curso e com a carreira docente.</p>	<p>Esse caso inclui os 31 estudantes dos 48 que informaram como motivo para estudar Pedagogia a identificação com o curso, os 11 que fizeram o curso de magistério de nível médio e 12 dos 13 que informam terem escolhido o curso por optarem pela carreira docente. No cruzamento das respostas a esse item com aquelas relacionadas à experiência de formação, observa-se uma clara tendência de atribuição de sentidos positivos em relação ao curso e a carreira, que se evidencia e se confirma quando os mesmos apresentam como projeto atuar/ continuar atuando no magistério, após concluírem o curso.</p>
<p><b>RELAÇÃO CONVERTIDA</b></p> <p>(não escolha convertida em</p>	<p>Caracteriza-se pela opção pelo curso, que a princípio parece ter ocorrido sem motivação de interesse pela carreira, mas que parece passar por um processo de reconversão, transformando-se em investimento interessado</p>	<p>São casos em que o cruzamento das respostas dadas pelos estudantes, parece revelar uma contradição, ou seja, mesmo que o motivo informado quanto à escolha do curso não esteja indicando uma opção deliberada pela carreira, as percepções quanto à experiência de formação revelam julgamentos positivos sobre a mesma e indicam um</p>

<p>escolha)</p>	<p>quando o estudante se descobre envolvido com a experiência de formação. Pode ser compreendida, assim, como “a não escolha que resulta em escolha”. (Lelis, 1997)</p>	<p>investimento orientado por uma mudança de comportamento. Isso pode ser inferido a partir das seguintes evidências: 3 dos 12 estudantes que disseram ter escolhido o curso por estarem indefinidos quanto a carreira, 2 dos 6 que optaram pela menor relação candidato vaga e 5 dos 7 que disseram que escolheram o curso pela maior oportunidade de emprego, declaram que gostariam de atuar como docentes,</p>
<p><b>RELAÇÃO ESTRATÉGICA</b></p> <p>(escolha oportuna)</p>	<p>Representa uma escolha pelo curso que pode ser entendida como etapa/fase e que, por diversos fatores, se revelou oportuna e se faz necessária para garantir outras possibilidades de investimentos acadêmicos desejados. Ou seja, define-se como um investimento no curso que é estrategicamente entendido como um interstício entre o Ensino Médio e o interesse em dar continuidade à formação, ingressando em uma pós-graduação, por exemplo.</p>	<p>Aqui se concentram parte daqueles estudantes cuja opção pelo curso não se deu de forma deliberada. Apesar disso, pelo modo como se definem em relação ao curso, percebe-se - como um estímulo em dar prosseguimento à experiência de formação - a intenção maior que não se reduz a opção pela carreira do magistério ou a outras possibilidades de atuação profissional na área, mas se mostra fortemente direcionada a projetos pessoais de realização profissional pela via acadêmica. Estão aqui representados parte dos 52 estudantes que pretendem fazer uma pós-graduação, mas que não negam a possibilidade de exercerem a profissão docente.</p>
<p><b>RELAÇÃO CONSTRANGIDA</b></p> <p>(escolha contingente/interditada)</p>	<p>Caracteriza-se por uma escolha feita a partir da renúncia ou de um desinvestimento em outra opção de carreira. O que leva, em muitos casos a desistência ou abandono do curso, como mencionado pelos professores formadores entrevistados, ou a permanência vivida a partir de um investimento desencantado, constrangido, apenas para a obtenção de um certificado de curso superior, almejando, talvez, ingressar em outro curso.</p>	<p>Semelhante ao que foi possível observar no caso anterior, também aqui se concentra uma parcela daqueles estudantes cuja opção pelo curso não se deu de forma deliberada. Nesse caso, a diferença parece estar no fato de que, no cruzamento entre as repostas dadas sobre o motivo da opção pelo curso e aquelas relativas à forma como se relacionam com a formação, se observou haver uma correspondência revelada por evidências que parecem confirmar e manter sentidos pouco positivos em relação ao curso ou a docência como profissão. Nesses termos, pode-se incluir os 12 estudantes que disseram querer fazer um outro curso superior e também os 15 que se dizem indefinidos quanto aos projetos profissionais.</p>

No próximo capítulo - com base nas evidências reveladas nas respostas dadas pelos estudantes às questões abertas que constituíram a segunda parte do questionário e que indagaram sobre as contribuições do curso na preparação para o ensino de língua, dedico-me a apresentar suas concepções sobre o trabalho de ensinar a ler e escrever na alfabetização e nas séries subsequentes a essa etapa.